



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

Diplomová práce

Jazykové biografie žáků s odlišným mateřským jazykem a
jejich odraz ve výuce němčiny jako cizího jazyka

Language Biographies of Pupils with Different Mother Tongue and their
Repercussion in Teaching of German as a Foreign Language

Vypracovala: Bc. Kateřina Doležalová
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Vlastnoruční podpis autora

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D. für ihre Unterstützung, wertvolle Ratschläge und vor allem für das positive und freundliche Verhalten bedanken.

Mein herzlicher Dank gehört ebenfalls Herrn doc. Dr. habil. Jürgen Eder für die Sprachkorrektur, ideenreiche Ratschläge und auch für die gefällige sowie professionelle Einstellung.

Mein Dank gilt weiter Herrn Mgr. Luboš Nečeda für die Konsultation und Gespräche im Zusammenhang mit der Auswertung der qualitativen und quantitativen Forschungen.

Ich danke an den sieben Schülern, die ich untersuchen durfte, die mich mit ihren Lebensgeschichten inspirierten und beeindruckten, und die mich überzeugten, dass es eine sehr richtige Entscheidung war, dieses Thema auszuwählen.

Mein großer Dank gehört auch Frau Verena Drexler, der Lehrerin der untersuchten Schüler, die mir viele Informationen vermittelte und eigene Erfahrungen berichtete.

Besonderer Dank gehört meinen Eltern, und zwar für materielle und geistige Unterstützung während meines Studiums.

Ich möchte auch bei meinem Freund bedanken, der immer ein offenes Ohr für meine Hochs und Tiefs hatte.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá zkoumáním jazykových biografií žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich následným odrazem ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Tato práce se dělí na část teoretickou i praktickou.

Teoretická část práce se na základě odborné literatury soustřeďuje na vymezení čtyř základních kapitol, jejichž tématem jsou fenomény, které životy migrantů do značné míry ovlivňují – vícejazyčnost, identita, kultura a kulturní rozmanitost, migrace a s ní spojená integrace či asimilace.

Praktickou část tvoří případová studie žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří žijí v rakouském městě Linz a navštěvují zde základní školu. Na základě dotazníku, narativního interview a metody jazykových portrétů podle H. J. Krumma jsou jejich jazykové biografie zaznamenávány a analyzovány.

V závěru práce jsou veškeré poznatky shrnuty a následně jsou vyvozena doporučení pro výukovou praxi s těmito žáky.

Klíčová slova: jazykové biografie, mnohojazyčnost, žáci s odlišným mateřským jazykem, identita, migrace, integrace, němčina jako cizí jazyk

Abstract

This diploma thesis analyses language biographies of the students with different mother tongue, and the subsequent reflection of those biographies in teaching German as a foreign language. The thesis is divided into the theoretical and the practical part.

The theoretical part, based on theoretical literature, outlines four basic chapters with the phenomena which influence the lives of migrants substantially – multilingualism, identity, culture and cultural diversity, migration associated with integration or assimilation.

The practical part focuses on case study which concentrates on the students with different mother tongue who live in Linz in Austria and visit elementary school there. Their language biographies are recorded and analysed on the basis of a questionnaire, a narrative interview and the language portraits method by H. J. Krumm.

At the end of the thesis all findings are summarized, and recommendations for teaching practice with students are deduced.

Key words: language biographies, multilingualism, students with different mother tongue, identity, migration, integration, German as a foreign language

Annotation

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Erforschung der Sprachbiographien von Schülern mit Migrationshintergrund und ihrer Reflexion im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Der Hauptteil wird sowohl theoretisch als auch praktisch gestaltet.

Der theoretische Teil erarbeitet auf Grund der Fachliteratur eine Abgrenzung auf vier Kapitel, deren Thema Phänomene sind, die das Leben von Migranten beträchtlich beeinflussen, und zwar – Mehrsprachigkeit, Identität, Kultur und kulturelle Vielfalt, Migration und die mit ihr verbundene Integration bzw. Assimilation.

Der praktische Teil besteht aus Fallstudien von Schülern mit Migrationshintergrund, die in der österreichischen Stadt Linz leben und hier die Neue Mittelschule besuchen. Mithilfe des Fragebogens, des narrativen Interviews und der Sprachenporträtmethode nach H. J. Krumm werden ihre Sprachbiographien verzeichnet und analysiert.

Am Ende der Arbeit werden alle gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis hergeleitet.

Schlüsselwörter: Sprachbiographien, Mehrsprachigkeit, Schüler mit Migrationshintergrund, Identität, Migration, Integration, Deutsch als Zweitsprache

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
	1. 1 Struktur der Arbeit	9
	1. 2 Zielsetzung der Arbeit	11
2	Mehrsprachigkeit, Begriffserklärung.....	12
	2. 1 Spracherwerb und Sprachenlernen.....	15
	2.1.1 Formen des Spracherwerbs/des Sprachenlernens nach Zeit und nach Modalität.....	16
	2.1.2 Fremdsprache und Zweitsprache, Begriffserklärung	17
	2.1.3 Zweitsprache erlernen	18
	2.1.4 Sprachenlernen im Kontext der Migration	20
	2.2 L1-L2-L3-Einfluss.....	22
	2.2.1 Das Phänomen „Code-Switching“	24
3	Die Identität, Begriffserklärung	27
	3.1 Gruppenidentität (Wir-Identität) vs. persönliche Identität (Ich-Identität).....	29
	3.2 Identität und Sprache.....	30
	3.2.1 Sprachidentität im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.....	31
4	Kultur und kulturelle Vielfalt, Begriffserklärung	34
	4.1 Die Rolle der Migranten in einer Kulturgesellschaft	34
	4.2 Der Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht	37
	4.3 Interkulturelles Lernen.....	38
5	Migration, Integration, Assimilation – theoretische Ansätze.....	40
	5.1 Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration der Migranten.....	42
	5.2 Fluchtmigration zwischen 2015-2018 in Deutschland und in Österreich	43
6	Forschungsdesign.....	48
	6.1 Sprachbiographie als Forschungsmethode	48
	6.2 Fragebogen.....	49
	6. 3 Narratives Interview	50
	6. 4 Sprachenporträts.....	50
7	Fallstudien	52
	7.1 Silwand	52
	7.2 Mohammad.....	55
	7.3 Sedighe	59

7.4 Abulfaz.....	63
7.5 Sheyda.....	66
7.6 Nebal.....	68
7.7 Zaynab.....	70
8 Forschungsergebnisse.....	73
9 Diskussion.....	80
9.1 Empfehlungen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht.....	83
Schlusswort.....	88
Resumé.....	89
Literaturverzeichnis.....	92
Internetquellen.....	94
Anhang.....	96

1 Einleitung

Problematik der Mehrsprachigkeit, Identitätsbildung, kultureller Vielfalt und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund wird in dieser Zeit aktiv diskutiert und steht im Zentrum des Forschungsinteresses. Gerade in Zeit der zunehmenden Weltkonflikten, Fluchtmigration und Globalisierung stehen die Fragen wie: „Wer bin ich?“ oder „Wohin ich gehöre?“ im Schwerpunkt. Die Schüler¹ mit Migrationshintergrund bereichern den Unterricht von einem neuen Blick auf die Welt. Ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt bietet ihnen die Möglichkeit, sich in mehreren Welten zu bewegen. Es ist also die große Herausforderung im Bereich der Fremdsprachendidaktik, ihre Sprach- und Kulturidentität und ihre einzelne Sprachbiographien zu untersuchen.

Mein Interesse für diese Problematik wurde während meines Studienaufenthaltes in Österreich geweckt, wo ich auf meiner Praxis die Flüchtlingsjugendlichen Deutsch als Zweitsprache unterrichtete. Ich habe in Linz die neu im europäischen Schulsystem angekommenen sieben Kinder der Bertha von Suttner Neue Mittelschule 27 in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichtet, und zwar von September 2016 bis zum Februar 2017. Dabei handelte es sich um drei Flüchtlingskinder aus Syrien, zwei aus Afghanistan und zwei aus dem Irak, also eine interkulturelle Gruppe. Aus diesem Grund möchte ich die Untersuchung auf diese konkreten Schüler zielen und die theoretischen Thesen auf sie beziehen. Während der Praxis wurde über Lebensgeschichten und Problemen der Schüler häufig diskutiert. Inspiriert von diesen Gesprächen wollte ich also Sprachbiographien von den Schülern versammeln, analysieren und sich mit ihrer Reflexion im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht befassen.

1. 1 Struktur der Arbeit

Diese Arbeit besteht aus dem theoretischen und praktischen Teil. Im theoretischen Teil wird die Aufmerksamkeit den vier Bereichen gewidmet, die eng mit den Sprachbiographien zusammenhängen, um ein mögliches Verständnis von Sprachbiographien der untersuchten Schüler zu erzielen, und zwar – Mehrsprachigkeit, Identität, Kultur und kulturelle Vielfalt, Migration und Integration bzw. Assimilation. Im theoretischen Teil werden die Grundbegriffe

¹Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums verwendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

und die Grundphänomene abgegrenzt, wobei es Rücksicht auf die Schüler mit Migrationshintergrund genommen wird.

Das erste Kapitel ist das wichtigste und umfangreichste. Es behandelt die Mehrsprachigkeit, vor allem die Begriffserklärung. Es werden Typen der Mehrsprachigkeit beschrieben und es wird auch erklärt, worin der Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen besteht. Es werden Formen der Mehrsprachigkeit nach der Zeit und nach der Modalität des Spracherwerbs/Sprachenlernens erwähnt. Zum Schluss dieses Bereiches wird das Konzept des L1, L2, L3 Einflusses dargestellt.

Das zweite Kapitel betrifft die Identität, die im Kontext der Mehrsprachigkeit eine Schlüsselrolle spielt. Darin wird erklärt, wie sich die „Wir-Identität“ und die „Ich-Identität“ nach den theoretischen Ansätzen unterscheiden. Die Identität wird im Kontext der Sprache beschrieben, vor allem in der Verbindung mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Kultur und der kulturellen Vielfalt, weil die Anpassung zu der eine große Voraussetzung für die Identitätsbildung ist. In diesem Kapitel wird über die Rolle der Migranten in einer Kulturgesellschaft diskutiert. Die Aufmerksamkeit wird auch dem Umgang mit Mehrfachidentität und kultureller Vielfalt im Unterricht gewidmet, besonders dem interkulturellen Lernen.

Das letzte, jedoch nicht weniger wichtige, Kapitel beschäftigt sich mit den in letzter Zeit sehr diskutierten Begriffen, die die Sprachidentität bedingen, und zwar– mit Migration, Integration und Assimilation. Es werden Statistikangaben zur Fluchtmigration seit 2015 bis Februar 2018 aus Deutschland und aus Österreich dargestellt und die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration seitens der Migranten thematisiert.

Der praktische Teil wird sich mit der Forschung der sieben Befragten befassen, es handelt sich also um Fallstudien. Zuerst (im Kapitel 6) wird das Forschungsdesign dargestellt, es werden der Verlauf der Datenerhebung und die angewendete Methoden beschrieben. Im Kapitel 7 befinden sich die Fallstudien, die über die einzelnen Schülern berichten, es werden vor allem ihre Grundangaben, ihre Biographien mit besonderer Berücksichtigung der Sprache und ihre Sprachenporträts dargestellt. Das Kapitel 8 wird sich mit Forschungsergebnisse beschäftigt und es werden Berührungspunkte gesucht. Im letzten Kapitel wird die Aufmerksamkeit der Diskussion gewidmet, in der meine Einstellungen und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis präsentiert werden.

1. 2 Zielsetzung der Arbeit

Ziel des theoretischen Teils ist, die Grundbegriffe und Grundphänomene zu definieren, die im Leben der Migranten eine wichtige Rolle spielen, und eine terminologische Grundlage für die Forschung zu gestalten. Ziel ist auch, aktueller Stand der Fluchtmigration in Deutschland und in Österreich darzustellen.

Im praktischen Teil stelle ich mir zum Ziel, Sprachbiographien der sieben Schüler im Alter von 12 bis 14, auf Grund der Methoden wie qualitativer Fragebogen, narratives Interviews oder Sprachenporträts, zu verzeichnen und zu analysieren. Das Ziel besteht darin, die Geschichte und Erlebnisse von Schülern unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Aspekte ihrer Biographien schildern zu lassen, dann sie vergleichen und Berührungspunkte zu finden. Es gibt die Frage: „Hat die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf die Identitätsbildung der Befragten?“

Es wird untersucht, wie sehr die Schüler für kulturelle Unterschiede sensibel sind und wie sehr die Sprachen an der Identitätsentwicklung teilhaben. Ziel ist vor allem, einen Einfluss der Sprachbiographien auf eine erfolgreiche Eingliederung in den Unterricht, aber auch ins Leben in Österreich, zu beschreiben. Zum Schluss der Arbeit werden die Daten miteinander verglichen und die Fragen „Wie könnte die Motivation zum Deutschlernen sein? Wie sollten Lehrer mit Flüchtlingskindern arbeiten?“ beantworten. Ziel ist also, eine Empfehlung für die Unterrichtspraxis abzuleiten und eine eigene Einstellung zu dieser Problematik zu präsentieren.

Theoretischer Teil

2 Mehrsprachigkeit, Begriffserklärung

Die Sprachen spielen eine zentrale Rolle bei der Eingliederung des Menschen in einer Gesellschaft und die Mehrsprachigkeit wird heutzutage als ein sehr aktuelles Thema diskutiert, deshalb nimmt dieses Kapitel großen Raum des theoretischen Teils ein. Brizić ergänzt: „Sprache ist so viel wert, wie die Sprecher wert sind, die sie sprechen.“ (Brizić, 2007, S. 84)

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird in Beziehung zu Globalisierung, Tourismus und Migrationsbewegungen in letzter Zeit häufig diskutiert und innerhalb der angewandten Sprachwissenschaften kritisch hinterfragt. Es scheint mir wichtig, diesen Begriff nach theoretischen Ansätzen definieren zu versuchen. In diesem Kapitel werden der Begriff der Mehrsprachigkeit sowie die damit zusammenhängenden theoretischen Ansätze erläutert.

Nach Franceschini (2003, S. 36) bedeutet Mehrsprachigkeit, in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können. Krumm (2003, S. 36) definiert sie als Beherrschung mehrerer Sprachen in dem Sinne ihrer dynamischen Verwendbarkeit in einer konkreten Kommunikationssituation. Nach Lüdi (1996, S. 322) bedeutet mehrsprachig zu sein in keinem Fall eine perfekte Sprachbeherrschung aller Sprachen, sondern der regelmäßige Gebrauch und Verständnis von zwei oder mehr Sprachen in verschiedensten alltäglichen Situationen. „Ein Migrant gilt als mehrsprachig, sobald er regelmäßig in der Aufnahmesprache kommuniziert, auch wenn dies zunächst doch in einer beschränkten Anzahl von Situationen und mit begrenzten sprachlichen Mitteln geschieht.“ (Lüdi, 1996, S. 322) Man sollte außerdem erwähnen, dass die Mehrsprachigkeit auch als ein Vorteil für Leben, Beruf oder auch zwischenmenschliche Beziehungen angesehen sein kann, im Fall, dass sie einen Menschen dazu befähigt, empathischer und kreativer in seinem Ausdruck zu sein.

Ich stimme Thim-Mabrey (2003, S. 8) zu, wenn er behauptet, dass die Mehrsprachigkeit nicht nur identitätsstiftend wirken kann, sondern auch identitätsbedrohend. Entscheidend sind nach ihm folgende Faktoren:

„Das Niveau der Sprachkompetenz, das Prestige der jeweiligen Sprache in der Umwelt und die persönliche Einstellung zu ihnen, die stark auch von der eigenen Biographie geprägt sein kann, und schließlich das Maß, in dem die Sprachen den alltäglichen und privaten Lebensraum der Person betreffen.“ (Thim-Mabrey, 2003, S. 8)

Nach meiner Meinung sind der Grad der Kompetenzen in einer Sprache und die persönliche Einstellung zu ihr sehr stark von der eigenen Biographie geprägt. Wenn die Mehrsprachigkeit freiwillig ist, ist sie oft identitätsstiftend. In diesem Fall unterstützt sie die Identitätsgestaltung und kann bereichernd sein (vgl. das Kapitel 7. 1 Silwand). Anderenfalls, wenn Mehrsprachigkeit für die erste Sprache als Gefahr oder nur als Notwendigkeit angesehen wird, ist sie identitätsbedrohend (vgl. das Kapitel 7. 4 Abulfaz). Es ist aber notwendig zu erwähnen, dass die Abgrenzung des Begriffs problematisch ist und die Mehrsprachigkeit terminologisch sehr uneinheitlich definiert werden kann. Es ist vor allem nicht klar, welchen Grad der Sprachkompetenz erreicht werden muss, damit ein Mensch für mehrsprachig gehalten wird.

Nach GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) [URL1] gibt es einen großen Unterschied zwischen „Mehrsprachigkeit“ und „Vielsprachigkeit“:

„'Mehrsprachigkeit' unterscheidet sich von 'Vielsprachigkeit', also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt).“ [URL1]

Nach meiner Meinung ist die Sprache ein sehr komplexes System, wobei die kommunikative Kompetenz durch Sprachen und Kulturen gestaltet wird. Georges Lüdi (1996, S. 234) unterscheidet verschiedene Typen der Mehrsprachigkeit, und zwar:

- a) Individuelle Mehrsprachigkeit – die bezieht sich auf den einzelnen Sprecher. Die Person ist mehrsprachig, wenn sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachenvarietäten bedient und kann sich von der einen in die anderen wechseln.
- b) Territoriale Mehrsprachigkeit – die stellt den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen dar.
- c) Soziale Mehrsprachigkeit – die wird als ein Sprachgebrauch im Fall beschrieben, dass in einer Gesellschaft die verschiedenen Sprachen verschiedene Funktionen haben.
- d) Institutionelle Mehrsprachigkeit – die drückt die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen.

Nach Lüdi (1996, S. 345) erscheinen im Kontext der Mehrsprachigkeit auch noch die Begriffe „Multilingualismus“ und „Bilingualismus“. Multilingualismus wird nach ihm als

gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Bilingualismus als gesellschaftliche Zweisprachigkeit definiert. Multilingualismus wird dann als Oberbegriff, Bilingualismus als ein untergeordneter Begriff, bezeichnet. Mit dem Präfix „multi“ verstehen wir dann im Sprachenkontext, mehr als zwei Sprachen zu beherrschen (z. B. Trilingualismus/Dreisprachigkeit). Multilingualismus kann also als Vielsprachigkeit verstanden werden. Hamers und Blanc (2000, S. 8) definieren Bilingualismus folgend: „Es ist Beherrschung oder die Verwendung von zwei Sprachen, insbesondere, wenn sie fließend wie die Muttersprache gesprochen werden“. Bilingual sollte also eine Person sein, die zwei Sprachen (gewöhnheitsmäßig und fließend wie ein Muttersprachler) spricht. Busch (2013, S. 56) betont dagegen, dass Bilingualismus die Fähigkeit eines Individuum ist, eine Zweitsprache entsprechend ihrer eigenen begrifflichen und formalen Struktur zu sprechen, ohne dabei einfach nur die Strukturen der Muttersprache zu paraphrasieren.

Lüdi (1996, S. 345) unterscheidet zwischen zwei Typen des Multilingualismus und Bilingualismus, und zwar dem rezeptiven und dem produktiven. Beim rezeptiven Multilingualismus und Bilingualismus geht es vor allem um verstehendes Hören und Lesen, während beim produktiven sich auch um die Sprachkompetenzen Sprechen und Schreiben handelt. Nach Brizić (2007, S. 41) unterscheidet man noch zwischen „dominantem Bilingualismus“ und „additivem Bilingualismus“. Bei dominantem Bilingualismus wird nur eine der beiden Sprachen muttersprachlich beherrscht, und bei additivem Bilingualismus befinden sich beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau. Sie ergänzt dazu: „Die Sprachkompetenz von Kindern aus Migrantenfamilien ist nicht nur vom Sprachkontakt, sondern auch von der gesellschaftlichen Dominanz einer anderen als der eigenen Erstsprache geprägt.“ (Brizić, 2007, S. 42) Brizić definiert die zwei Gruppen von Bilingualismus auch als „symmetrisch“ (beide Sprachen sind auf vergleichbarem Niveau) und „asymmetrisch“ (eine Sprache ist der anderen unterlegen).

Brizić (2007, S. 42) definiert noch die Begriffe „Monolingualismus“, „Semilingualismus“ und „Multilingualismus“ folgend: zu Beginn steht „Monolingualismus“ (man beherrscht nur eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau), „Semilingualismus“ (keine der beiden Sprachen befindet sich auf muttersprachlichem Niveau) und „Multilingualismus“ (alle Sprachen sind auf muttersprachlichem Niveau). Es ist aber offensichtlich, dass Bilingualismus in keinem Fall nur mehrfachen Monolingualismus darstellt. Es muss nach Busch (2013, S. 57) beachtet werden, dass Bilinguale nicht zwei Monolinguale in einer Person sind. Ihr Repertoire muss als integrales Ganzes gesehen

werden, weshalb mehrsprachig aufwachsende Kinder auch nicht nach monolingualen Maßstäben bewertet werden dürfen.

Aus diesem Kapitel ist es möglich abzuleiten, dass die Terminologie im Kontext der Mehrsprachigkeit uneinheitlich, unklar und problematisch ist. Nach meiner Meinung lassen sich die Sprachen, die von Menschen im Laufe ihres Lebens nacheinander erlernt werden, nicht nur durch ihr Prestige und die Reihenfolge ihres Erlernens unterscheiden, sondern auch durch die Beziehung, die der Sprecher zu Sprachen hat. Eine mehrsprachige Person ist jeder, der fähig ist, sinnvolle und komplette Äußerungen in einer Fremdsprache bzw. Zweitsprache zu realisieren und mit Verständnis zu hören und zu lesen, aber auch in verschiedene Situationen angemessen handeln.

2. 1 Spracherwerb und Sprachenlernen

Es scheint mir wichtig zu erwähnen, dass es im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit einen großen Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen gibt.

Nach Janíková (2011, S. 18) bedeutet der Begriff Spracherwerb, dass das Kind im Kindesalter auf natürliche Weise, durch soziale Kontakte konstruierend eine Sprache erwirbt. Es handelt sich dabei um die nicht beabsichtigte Aneignung einer Sprache. Dieses Phänomen kann man vor allem bei Kleinkindern bzw. bei Immigranten beobachten. Dagegen steht der Begriff Sprachenlernen, bei dem die Sprachen erlernt werden. Das Vorgehen wird durch Unterricht systematisch, zielorientiert und didaktisch-methodisch verstanden. Sprachenlernen ist bewusst und gesteuert. Sprachenlernen bezeichnet „das Lehren und das Erlernen einer Sprache, die nicht zu der/den Muttersprache/n gehört, in Bildungsinstitutionen oder im Privatunterricht.“ (Janíková, 2011, S. 18)

Im Kontext meiner Forschung gilt, dass Kinder, die in Österreich geboren sind oder nach Österreich im Kindesalter kamen und an keinem Unterricht teilnehmen, erwerben die deutsche Sprache, und zwar durch soziale Kontakte und ihre Umgebung. Alle Immigranten, die älter sind und lernen die deutsche Sprache durch Unterricht, erlernen die Sprache. Auch die älteren können aber bilingual werden, was für sie das höchstmögliche Stadium der Sprachbeherrschung ist. In dieser Arbeit steht vorwiegend das Sprachenlernen im Vordergrund, da wir die Schüler im Alter von 12 bis 14 Jahren untersuchen werden. Die Schüler empfangen die Sprache auf natürliche Weise durch soziale Kontakte, sie sind aber

nicht mehr im Kindesalter und lernen die Sprache systematisch und gesteuert im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht.

2. 1. 1 Formen des Spracherwerbs/des Sprachenlernens nach Zeit und nach Modalität

Bei den mehrsprachigen Menschen ist es möglich, die Form ihrer Mehrsprachigkeit nach der Zeit und nach der Modalität zu gliedern. Man kann danach bestimmen, ob es sich um den Spracherwerb oder um das Sprachenlernen handelt, was in dieser Arbeit eine Schlüsselbedeutung hat.

Bei der Mehrsprachigkeit werden nach Lüdi (1996, S. 235) zwei Formen des Spracherwerbs/Sprachenlernens nach Zeit unterschieden, und zwar die simultane (gleichzeitige, L1/L2...) und die sukzessive (aufeinanderfolgende, L1→L2...) Form. Die gleichzeitige Form bedeutet, dass Erstsprache zwei oder mehr verschiedene Sprachen sind, die gleichzeitig von Geburt an erworben werden. Es ist nur bis zum dritten Lebensjahr des Kindes möglich, simultan Sprachen erwerben zu können.

Sukzessive Form bedeutet nach Lüdi (1996, S. 235) dagegen, dass eine Sprache/mehrere Sprachen später, nach der Erstsprache, erlernt wird/werden. Bei allen Sprachen, die ab dem vierten Lebensjahr oder beim Eintritt in die Schule erlernt werden, spricht man von sukzessiver Form der Mehrsprachigkeit. Bei den mehrsprachigen Menschen ist es möglich, die Form ihrer Mehrsprachigkeit auch nach Modalität zu gliedern.

Beim Spracherwerb/Sprachenlernen nach Modalität unterscheiden wir nach Kremnitz (1994, S. 26) zwischen dem ungesteuerten und gesteuerten Spracherwerb/Sprachenlernen. In der Praxis ist nach Kremnitz (1994, S. 26) die Unterscheidung zwischen dem ungesteuerten und gesteuerten Spracherwerb sehr wichtig, es handelt sich dabei in der Hauptsache vor allem um den Unterschied zwischen dem Erwerb einer Sprache durch Notwendigkeit der Kommunikation und dem Erlernen in irgendwelchen Bildungsinstitutionen (z. B. in Schulen oder in Bildungszentren). Im Fall, dass man eine Sprache/Sprachen natürlich, ohne Vermittlung durch einen Lehrer und nur mithilfe sozialer Kontakten erwirbt, sprechen wir über ungesteuertem Spracherwerb. Wenn man eine Sprache/Sprachen dagegen formal durch gezielten Unterricht in der Schule oder z. B. in Integrationskursen lernt, sprechen wir dann über gesteuertem Sprachenlernen.

Bei simultanem Spracherwerb werden nach Krumm (2009, S. 252) alle Sprachen natürlich d. h. ungesteuert erworben, z. B. von Eltern oder durch Umgebung. Bei sukzessivem Spracherwerb folgen die Sprachen nacheinander und werden formal, gesteuert erworben – durch gezielten Unterricht.

2. 1. 2 Fremdsprache und Zweitsprache, Begriffserklärung

Um die Fachbegriffe aus dem ganzen Kapitel 2. 1 verbinden zu können, ist es nötig zu beschreiben, welchen Unterschied es zwischen der Fremdsprache und der Zweitsprache gibt.

Für jede Sprache, die nach der Erstsprache erworben oder gelernt wird, wird oft der Begriff „Zweitsprache“ verwendet. Es wird dabei nach De Rosa (2007, S. 15) nicht darauf geachtet, ob es die zweite oder dritte ist. Der Begriff „Zweitsprache“ bezeichnet, dass man die Sprache nach dem Erstsprachenerwerb in einer Umgebung ungesteuert/natürlich erwarb oder im Unterricht erlernt – entscheidend ist aber, dass man die Sprache regelmäßig in seiner Umgebung, durch soziale Kontakte verwendet und an keinem Unterricht teilnimmt.

„Die Zweitsprache kann ein Dialekt oder eine Hochsprache sein. Die Zweitsprache wird meistens nach der Erstsprache erworben. Es handelt sich um eine neu zu erworbene Sprache, die für Sozialisation verwendet wird. Eine entscheidende Rolle spielen in diesem Kontext wichtige Bezugspersonen wie Schul- oder Arbeitskollegen, Lehrkräfte, Ehefrau oder Ehemann usw. Eine Zweitsprache wird spontan durch alltägliche Kontakte mit den diese Sprache sprechenden Personen erworben. Schulisch durch die Vermittlung der Lehrkräfte erlernende Sprache wird dagegen „Fremdsprache“ bezeichnet. Es ist aber in den beiden Fällen wichtig, dass diese Sprache auf eine emotionelle Rolle im Leben der Person spielt.“ (De Rosa, 2007, S. 15)

Demgegenüber steht nach De Rosa (2007, S. 15) der Begriff „Fremdsprache“. Der bezeichnet, dass man die Sprache im Unterricht oder in einem Sprachkurs gesteuert und bewusst erlernt. Es ist eine fremde Sprache, die durch formellen Unterricht erlernt wird. Der Fremdsprachenunterricht findet im Herkunftsland statt und ist auf eine Lehrkraft beschränkt. Fremdsprache ist keine Sozialisationssprache und wird im Herkunftsland außer der Schule nicht regelmäßig verwendet. Wie ich aber schon erwähnte, entscheidend für die Unterscheidung zwischen einer Fremdsprache und Zweitsprache ist, dass eine Zweitsprache regelmäßig in seiner Umgebung und durch soziale Kontakte verwendet wird. Schulisch, durch Unterricht, kann eine Fremdsprache sowie eine Zweitsprache vermittelt werden.

Im theoretischen Teil wird auch weiter nur über das Zweitsprachenlernen gesprochen, weil wir uns in dem Forschungsteil mit Schülern befassen, die Immigranten im Alter von 12 bis 14 waren. Wegen des Alters ist es nicht möglich, über ungesteuerten Spracherwerb zu

sprechen. Sie lernen die Sprache gesteuert im Unterricht, deshalb handelt es sich um Sprachenlernen. Sie verwenden die Sprache aber nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrer Umgebung, deshalb spricht man in diesem Zusammenhang über Deutsch als Zweitsprache.

2. 1. 3 Zweitsprache erlernen

Die Frage, welche Rolle das Alter beim Zweitsprachenlernen spielt, wird schon lange diskutiert. Es scheint mir von großer Bedeutung zu sein, welche Voraussetzungen das Zweitsprachenlernen auf unterschiedlichen Altersstufen mitbringt und auf welchen Ebenen sich der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht vom Alter unterscheidet. Besondere Aufmerksamkeit wird den Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren gewidmet, weil es das Alter der Befragten aus meiner Forschung ist.

Nach Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 130) besitzt das Gehirn des Kindes eine große Plastizität, die aber im Laufe der Zeit (bis zum 10. Lebensjahr) verloren geht und daraus folgt, dass Erwachsene nicht in gleicher Weise wie Kinder eine Sprache erlernen können. Zweitsprachenlernen beinhaltet eine sogenannte „sensible Phase“, das heißt, dass Zweitsprachen im Idealfall vor dem 10. Lebensjahr erlernt werden sollten. Nach Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 130) können nur Zwei- bis Vierzehnjährige eine Zweitsprache mittels der rechten Gehirnhälfte erlernen. Nach Abschluss der Pubertät verlieren die Jugendlichen die Plastizität des Gehirns, die Sprache ist linkslateralisiert, und rechtshemisphärisch gesteuertes Zweitsprachenlernen ist nicht mehr möglich. Die Kooperation zwischen linker und rechter Hemisphäre entwickelt sich nach Krumms und Portmann-Tselikas (1998, S. 132) Meinung bei Kindern noch nicht so weit wie bei Erwachsenen, das Sprachverhalten ist von Kindern spontan und gestalthaft (rechtshemisphärisch) geprägt.²

Kinder, die ihre Kommunikation rechtshemisphärisch gestalten, können in zweiter Sprache besonders leicht Kontext-Informationen verarbeiten. Diese Kinder haben die Fähigkeit zur ganzheitlichen Auffassung, produzieren Laute vorbildadäquat und können

² „Der linken und rechten Gehirnhälfte kommen unterschiedliche Aufgaben zu. Die linke Hemisphäre arbeitet vor allem rational-analytisch, logisch, kognitiv, bewusst, zielgerichtet, verbal-sequentiell, grammatisch, syntaktisch und rezeptiv. Die rechte Hemisphäre funktioniert hingegen intuitiv-imaginativ, prototypisch, emotional-motivational, parabewusst, auf unmittelbarer Erfahrung beruhend, sozial, entspannend, mechanisch, ästhetisch, synthetisch, entdeckend und ganzheitlich.“

(Krumm, Portmann-Tselikas, 1998, S. 132)

Regeln im Bereich der Syntax und Morphologie intuitiv erfassen. Intonation und Aussprache wird auch leichter erworben. Dem gegenüber stehen Erwachsene, denen mehr begriffliche und analytische Fähigkeit zur Verfügung steht. „Jugendliche und Erwachsene haben im Unterschied zu Kindern die Fähigkeit, über ihr eigenes Lernen nachzudenken, bewusst und gezielt Lernstrategien einzusetzen und ihr Lernen zu planen.“ (Krumm und Portmann-Tselikas, 1998, S. 134)

Krumm und Portmann-Tselikas behaupten auch, dass sich Jugendliche zwischen 10 und 14 Jahren sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der sie den Schritt zum abstrakten Denken machen müssen. Für den Zweitsprachenunterricht bedeutet das, dass sich die Vermittlung der neuen Sprache an den Entwicklungsstand des Schülers und an den Weg vom Konkreten zum Bildhaften orientieren muss. Es ist die größte und schwierigste Aufgabe, die Jugendlichen zu motivieren. Im Zuge der Pubertät kommt es zum Wandel in der Persönlichkeit. Schüler werden in dieser Altersstufe selbstkritisch und sehr empfindlich dafür, wie sie auf andere wirken. In der Pubertät fühlen sich Jugendliche oft unsicher, sind auf der Suche nach eigener Identität. Sie zeigen aus diesem Grund größere Hemmungen im Zweitsprachenunterricht und machen sich ständig Gedanken darüber, wie sie auf andere wirken. Sie haben keinen spontanen Zugriff auf die Zielsprache wie Kinder.

Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 134) betonen dagegen, dass die Erwachsenen sich mehr an grammatischen Regeln orientieren, um ihre Sprachproduktion ständig kontrollieren zu können. Erwachsene sind in der Regel freiwillige Lerner, sie haben oft klare Ziele und lernen anwendungsorientiert. Diese Fähigkeiten können aber schnell durch falsche Erwartungen oder Unzufriedenheit mit bestimmten Methoden sinken. Einziger Vorteil für Erwachsene sind also nur kognitive Fähigkeiten.

Nach Ansicht von Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 135) sollte im Zweitsprachenunterricht für Jugendliche das „Sprechhandeln“ im Mittelpunkt stehen. Jugendliche lernen durch Handeln und beteiligen sich gern aktiv am Unterricht. Die Sprache muss immer in einen Situations- und Handlungsrahmen eingebettet sein und von der Erfahrungswelt ausgehen. Für Jugendliche ist nach Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 136) die optimale Gestaltung des Zweitsprachenunterrichts etwas kompliziert. Der Lehrer sollte darauf achten, dass die Unterrichtsstunden anwendungsorientiert sein sollten. Alles muss im Kontext vermittelt werden und Schüler sollten stets Beispiele und Übungen zu allgemeinen Regeln bekommen. Der Lehrer sollte sein positives Feedback immer so schnell wie möglich geben und auf ihre Fortschritte im Gebrauch der Zweitsprache aufmerksam

machen. Es sollte nicht vergessen werden, dass den Jugendlichen im Zweitsprachenunterricht auch viele Möglichkeiten und Anlässe zum Sprechen geboten werden sollten.

Aus diesen theoretischen Überlegungen wird also klar, dass sich jeder Zweitsprachenunterricht an den altersspezifischen Zielgruppen orientieren muss (in der Auswahl der Lehrmaterialien, bei der Art der Grammatikvermittlung, der Verteilung der vier sprachlichen Fertigkeiten etc.). Wenn der Lehrer die Qualität für Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht verbessern möchte, sollte er in jedem Fall altersspezifische Faktoren berücksichtigen.

2. 1. 4 Sprachenlernen im Kontext der Migration

Weil die befragten Jugendlichen aus meiner Forschung die Zweitsprache wegen ihrer Migration lernen, ist es für mich wichtig, auf ihre Situation und ihre Bedingungen das Thema des Sprachenlernens zu beziehen. Es gibt die Tendenz, Migrantensprache als „Problem“ im Bildungswesen zu betrachten.

„Nach PISA hätten jene Migrantenschüler, die in der Familie (immer noch) die mitgebrachte Sprache sprechen, in dieser Hinsicht mit einem „Integrationshindernis“ zu kämpfen, sie hätten deshalb schlechter abgeschnitten als die Schüler aus Familien, die bereits zur Sprache des Einwanderungslandes übergewechselt haben.“ (Brizić, 2007, S. 43)

Nach Brizić (2007, S. 51) ist es aber notwendig, die schwächere (die nicht dominante) Sprache im Unterricht zu fördern, um das gewünschte Mehrsprachigkeitsniveau zu erzielen.

„Während also Schüler, die einer Sprachmehrheit angehören, und die dominante Sprache beherrschen, demnach besondere Unterstützung in der Zweitsprache benötigen, ist es bei Schülern aus Minderheiten die Erstsprache, die gefördert werden muss, um ausgeglichen hohen und damit additiven Bilingualismus zu erreichen.“ (Brizić, 2007, S. 51)

Der elterliche Input in der Erstsprache hat in Migrantenfamilien eine besondere Bedenkung. Er ist nicht nur bedeutender, sondern oft auch der einzige erstsprachliche Input für die Kinder im Einwanderungsland. Ältere Geschwister sind nicht mehr Quelle erstsprachlicher Information, sie übernehmen oft selbst die Sprache des Einwanderungslandes. Nach Brizić (2007, S. 129) spielt eine wichtige Rolle die zusätzliche sprachliche Förderung der Minderheitensprache, die nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch das Selbstvertrauen der minderheitensprachlichen Jugendlichen beeinflusst. Schon in älteren Untersuchungen stellt sich allerdings die Motivation als besonders wirksamer Wert.

Bei bikulturellen Lernenden ist also der Einfluss des Selbstvertrauens/der Angst wesentlich stärker. Der Faktor Selbstvertrauen/Angst wird als „ein auf sich selbst bezogenes Fähigkeitsurteil“ definiert, und seine große Bedeutung für den Erstspracherwerb und ganz

besonders für den Zweitspracherwerb von Minderheitsangehörigen muss eindeutig betont werden.

„Die wichtigste ist eine Selbstwahrnehmung, die durch eigene Erfahrungen aus der eigenen Umwelt und deren Interpretationen geformt wird. Das Selbstkonzept ist beeinflusst von der Einschätzung anderer, Verstärkung und Attributionen des eigenen Verhaltens.“ (Brizić, 2007, S. 53) Das Selbstkonzept des Kindes wird dann durch Vergleiche mit anderen Personen und durch Vergleiche der eigenen Leistungen in verschiedenen Fächern geformt. Für Migrantenkinder aus der arabischen Welt ist nach Brizić (2007, S. 60) sehr wichtig, dass sie nicht nur eine zweite Sprache erlernen müssen, sondern auch eine zweite Schrift. Sie beherrschen das arabische Alphabet und die Lateinschrift ist für sie ganz unbekannt. Es handelt sich also nicht nur um Zweitspracherwerb, sondern auch um Zweitschifterwerb.

Eine große Rolle beim Zweitsprachenlernen spielt auch der Einfluss der Eltern des Kindes. Die Eltern bestimmen oft die Sprachidentität des Kindes: „Wenn die Mutter selbst keinen sicheren Sprachhintergrund hat, fällt es ihr schwer, dem Kind ein verlässliches Du gegenüberzustellen und ihm damit zu ermöglichen, eine Vorstellung von sich als eigenständiger Person aufzubauen.“ (Brizić, 2007, S. 60) In der Einwanderungssituation ist der Zusammenhang zwischen elterlichem Kontakt und Lernerfolg des Kindes sehr wichtig. Es gibt die Möglichkeit der Eltern, den Kindern bei schulischen Misserfolgen behilflich zu sein. Die häusliche Stimulation beeinflusst das Selbstvertrauen der Kinder.

Von der Schulbildung ist nach Brizić (2007, S. 61) auch das elterliche Vorleseverhalten beeinflusst. Seine besondere Bedeutung in der Migration besteht darin, dass vorlesende Eltern zugleich Sprachlehrinstanz und muttersprachliches Vorbild sind. Türkische und arabische Eltern werden aus Einwanderungsfamilien als „gern lesend“ präsentiert, wobei das Vorlesen aber (im Unterschied zu deutschsprachigen Familien) eher Sache der älteren Geschwister ist. Das Wichtigste beim Vorlesen ist nicht die Textsorte, sondern das interpersonale Verhältnis. In diesen Familien gibt es nach Brizić (2007, S. 61) auch gemeinsame Schreibversuche mit Jugendlichen, wobei (mehr als in deutschsprachigen Familien) auch die Väter und ältere Geschwister beteiligt sind. Nach Brizić (2007, S. 61) ist die Erstsprache türkischer oder arabischer Eltern sehr oft nicht Türkisch oder Arabisch, sondern sie gehören zu Sprachminderheiten und sprechen z. B. Kurdisch, Dari, Farsi oder Persisch. Es entsteht zwischen den Eltern und der Forderung des Kindes eine feste Beziehung, die bei Minderheiten sehr deutlich ist.

In der komplizierteren Situation befinden sich aber die Jugendlichen, die ins Aufnahmeland allein ohne Eltern und Verwandten kamen. Sie müssen sich nur auf sich selbst verlassen und ihre Identität selbst ausbauen. Für Schüler mit Migrationshintergrund kann nach Krumm (2009, S. 240) die eigene Muttersprache ihren Wert verlieren. Es ist ein typischer Sprachkonflikt von jemandem, der festgestellt hat, dass die Aufnahmegesellschaft die Muttersprache nicht schätzt. Bei der Flüchtlingsmigration ist auch ein typisches Phänomen Sprachverlust vor dem Hintergrund traumatischer Erfahrungen. (vgl. im Kapitel 7. 2 Mohammad, 7. 3 Sedighe und 7. 4 Abulfaz)

2. 2 L1-L2-L3-Einfluss

Aus dem Grund, dass alle Befragten aus meiner Forschung mehrsprachig sind, scheint es mir wichtig zu erwähnen, welchen Einfluss die einzelnen erworbenen und erlernten Sprachen aufeinander haben können.

In der Zweitsprachenerwerbsforschung wird der Muttersprache (L1) eine entscheidende Rolle und ein positiver oder negativer Einfluss auf das Erlernen der Zweitsprache (L2) zugeschrieben. Eng damit sind die Begriffe „Transfer“ und „Interferenz“ verknüpft. Diese Begriffe sollen eine Übertragung von Strukturen aus der Muttersprache und einen positiven/negativen Einfluss der L1 auf die erlernende Zweitsprache beschreiben. Janíková (2013, S. 48) betont, dass Transfer nicht nur den Einfluss L1 auf L2, sondern auch L1 und L2 auf L3 bedeutet. Sie charakterisiert den Transfer auf der Basis von vier Ebenen folgend:

1. Nach der ersten Ebene handelt es sich um einen sogenannten Nulltransfer – es entsteht keine Übertragung zwischen den Sprachen.
2. Für die zweite Ebene ist der dominante Einfluss der Muttersprache auf die anderen Sprachen charakteristisch.
3. Die dritte Ebene betont den Transfer aus der ersten Fremd-/Zweitsprache auf die später erlernten Sprachen.
4. Die letzte Ebene lehnt alle Vorstellungen darüber ab, dass eine Sprache (egal ob eine Muttersprache oder eine erste Fremd-/Zweitsprache) die dominante Stellung beim Erlernen der nächsten Zweitsprachen übernimmt.

Brizić (2007, S. 50) behauptet, der positive Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache ist, dass es dieselben kognitiven und linguistischen Fähigkeiten sind, die das Individuum auf beide Sprachen anwendet. Das Individuum lässt erworbenes Wissen in jede

weitere Sprachkompetenz einfließen und es findet auch ein Transfer spezifischer Sprachmerkmale in die neue Sprache statt (in dem Maß, in dem die beiden Sprachen einander strukturell ähnlich sind). Die Erstsprache (L1) kann aber vor allem, nach Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 103), zu Fehlern und Übergeneralisierung führen.

Der Prozess des Zweitsprachenlernens baut auf bereits vorhandenen kognitiven Strukturen der Muttersprache auf, geht von einer Muttersprache aus. Prozesse des Erlernens der Zweitsprache können nur aufgrund von kognitiven Strukturen der L1 erfolgen. Die Begriffe „Transfer“ und „Interferenz“ sind dann mit sehr unterschiedlichen Interpretationen verbunden. „Es ist ein grundlegendes Prinzip des Lernens, neues Wissen auf schon Bekanntes aufzubauen.“ (Krumm, Portmann-Tselikas, 1998, S. 104)

Der Begriff „Transfer“, wird vor allem in den pädagogischen Wissenschaften verwendet und beschreibt im Sprachenkontext nach Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 104) das Übernehmen von Strukturen und Elementen aus der primären Sprache. Durch Vergleich der Erst- und Zielsprache können die zwei Bereiche definiert werden, in denen es zu positivem oder negativem Transfer (Interferenz) kommen kann. Nach einigen Experten entstehen sprachliche Interim-Systeme, die ein Sprecher beim Erlernen einer Zweitsprache auf seinem Weg zur Zielsprache konstruiert. Es werden nicht nur einzelne linguistische Elemente übertragen, sondern auch Regeln und Strategien. „Sprachliche Universalien sind nach Ansicht vieler Forscher notwendige Hilfsmittel für eine vollständige Darstellung des Prozesses des Zweitsprachenlernens.“ (Krumm, Portmann-Tselikas, 1998, S. 104)

Transfer wird also als das Verwenden von Wissen aus der Muttersprache beim Erlernen einer weiteren Sprache definiert. Die Rolle der Muttersprache besteht nach Krumm und Portmann-Tselikas (1998, S. 104) darin, dass mentale Strukturen aus der Muttersprache auf andere mentale Strukturen übertragen werden. Danach kommt es zu nicht-korrekten, muttersprachenähnlichen Elementen in der Zielsprache. „Interferenz“ bezeichnet hingegen nicht die aktive Übertragung, sondern das Vorhandensein von L1-ähnlichen Strukturen. Interferenz kann daher nicht als Prozessgesehen werden. „Interferenz und Transfer führen in den meisten Fällen zu Realisationen von zielsprachlichen Elementen, die von der Norm der Zielsprache abweichen und im Zusammenhang mit Strukturen aus der Muttersprache stehen.“ (Krumm, Portmann-Tselikas, 1998, S. 105)

Es ist aber klar, dass ein Kind in beiden oder allen Sprachen nicht den gleichen Wissenstand hat, was vor allem nach der Meinung Krumms und Portmann-Tselikas (1998, S. 105) für die lexikalische Kompetenz gilt. Kinder erlernen die Sprachen in verschiedenen

Situationen, in unterschiedlichen sozialen Kontexten und es kommt zum Überdecken beider/aller Sprachen im Bereich des Wortschatzes.

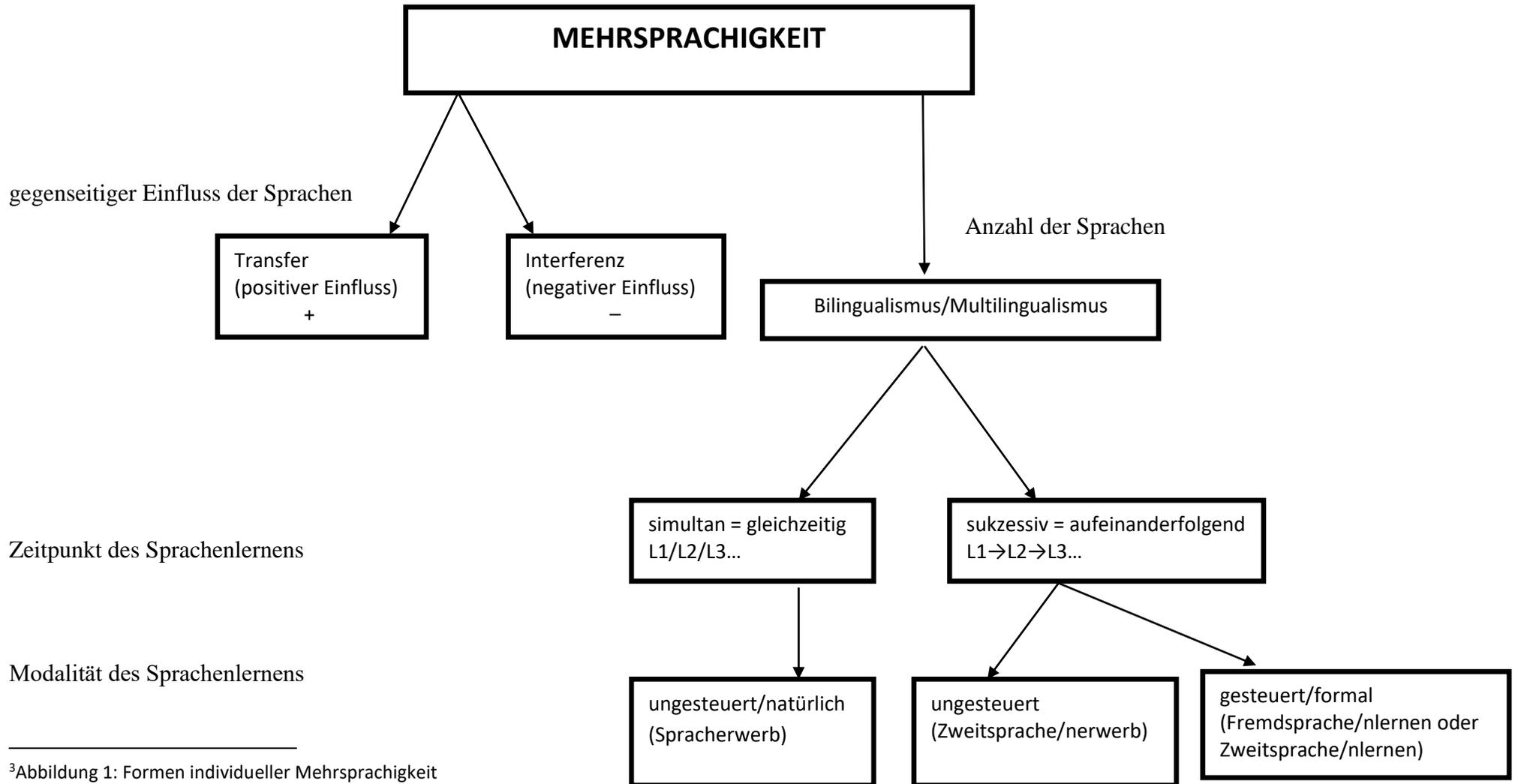
In meiner Forschung wird der Transfer der Muttersprachen auf die erste Zweitsprache nicht beschrieben. Die fast Befragten bezeichneten als L1 mindestens zwei Muttersprachen, wobei es sich um die Sprachen Kurdisch, Arabisch, Persisch (Dari), Persisch (Farsi), Türkisch oder Paschto handelte. Es wäre also zu kompliziert, Strukturen aller Muttersprachen zu beschreiben und mit der Zweitsprache vergleichen zu können.

2. 2. 1 Das Phänomen „Code-Switching“

Das Phänomen „Code-Switching“ konnten wir in der Forschung bei einigen Befragten beobachten, wenn sie über ihre Fantasiewörter sprechen (vgl. im Kapitel 7. 6 Nebal). Deshalb halte ich für wichtig, über dieses Phänomen kurz zu informieren. Es handelt sich um Kommunikation innerhalb vor allem, aber nicht nur „ethnisch gemischter“ Gruppen von Jugendlichen. Dieser sozio-linguistischen Begriff wird auch, nach Busch (2013, S. 58), „languagecrossing“, „translanguaging“, „polylinguallanguaging“, „metrolingualism“ oder „Code-Mixing“ bezeichnet. Das Code-Switching ist das spielerisch-kreative Kombinieren sprachlicher Elemente, die für nicht zusammengehörig gelten – sie werden in ironischer oder parodierender Form oder in Bezug auf gängige soziale ethnische oder nationale Kategorisierungen verwendet.

Es sind nach Busch (2013, S. 59) eigene Kreationen, eigene Mischungen und Bezeichnungen, die sich gerade vor allem bei Jugendlichen finden. Zu diesem Phänomen kommt es nicht meistens deshalb, weil der Sprecher ungenügenden Wortschatz in fremder Sprache hätte, sondern es ist eine sprachliche Strategie. Der Sprachwechsel ist für Sprecher oft bequemer, als eine passende Wortkonstruktion zu suchen und Schwierigkeiten zu haben. Jugendsprache und Praktiken des „Code-Switchings“ spielen eindeutig eine Rolle in Bezug auf Prozesse der Selbstidentifikation. Um sich in einer bestimmten Sprache angenommen zu fühlen, scheint es nach Meinung von Busch (2013, S. 60) wichtig zu sein, gerade auch über Nichtstandardformen des Sprachgebrauchs verfügen zu können. Oppenrieder und Thurmair (2003, S. 51) ergänzen, dass eine neue Welle junger Migrantengeneration kommt, die das Phänomen sehr positiv bewertet und es als identitätsstiftende Sprachform wahrnimmt. Es ist die Möglichkeit, zwei Sprachen und zwei Welten zum Ausdruck zu bringen und sich von der Mehrheit abzugrenzen. „Ein Identitätswechsel vollzieht sich auf sprachlicher Ebene als Code-Switching bzw. als Varietäten-Wechsel, wobei im Falle der pluralen Identitäten Formen von gemischtem Sprechen auftreten können.“ (Kresić, 2011, S. 115)

Es ist nach Brizić (2007, S. 65) eine Sprachverwendung von Migrant*innen, die sich noch in der zweiten oder dritten Einwanderungsgeneration oft durch spezifische Formen des „Code-Mixing“ auszeichnet. Es werden miteinander erst- und zweitsprachliche Elemente kombiniert (z. B. türkisch-deutsche). Diese Gemischt-Sprache ist keineswegs ein individuelles Defizit, sondern eher ein spezifisches Identitätsempfinden. Es bedeutet die Entstehung einer neuen „Migrantensprache“.



³Abbildung 1: Formen individueller Mehrsprachigkeit
(nach Spracheinfluss, Anzahl der Sprachen, Zeitpunkt und Modalität
des Sprachenlernens)

3 Die Identität, Begriffserklärung

Die Identität stellt einen wichtigen Teil dieser Arbeit dar, weil sich dadurch ein Mensch zu einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlt. Man weiß, an welchen Normen, Werten, Rechten und Pflichten man sich im eigenen Leben orientieren kann. Ein Mensch ohne Identität ist nichts, deshalb ist es wichtig, sich mit dem, was man ist, zu identifizieren und darauf stolz zu sein.

In diesem Kapitel werden Erklärungen und Definitionen des Begriffs „Identität“ erläutert. Zuerst wird Identität im Allgemeinen betrachtet, dann der Unterschied zwischen der Ich-Identität und der Wir-Identität erklärt. Eine große Rolle spielt in diesem Kapitel die Sprachidentität, die nicht nur im Allgemeinen, sondern auch im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, behandelt wird. Um die Kontinuität von Sprache und Identität zusammenfassen zu können, ist es nötig, die Grundbegriffe abzugrenzen und im Zusammenhang von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit festzuhalten.

Nach Kresić (2011, S. 96) gehört heute der Begriff der Identität zu einem der meistdiskutierten Gegenstandsbereiche in der Wissenschaft. In der Sprachwissenschaft hat die Erforschung sprachlich konstituierter Identitäten starken Auftrieb bekommen, vor allem wegen des verstärkten Interesses an Fragen und Problematiken über Identität in Zeiten zunehmender Migration und Globalisierung. Dieser Begriff wird auch je nach Kontext und Fach unterschiedlich definiert. Zuerst möchte ich einen kurzen Entwurf des Identitätsbegriffs geben, um besser zu erklären, von welchem Verständnis von Identität wird in dieser Arbeit ausgegangen. Nach dem Duden-Wörterbuch [URL2] wird der Begriff „Identität“ folgendermaßen definiert:

- a) „Echtheit einer Person oder Sache; völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird
- b) (Psychologie) als »Selbst« erlebte innere Einheit der Person
- c) völlige Übereinstimmung mit jemandem, etwas in Bezug auf etwas; Gleichheit“ [URL2]

Zimmermann (1992, S. 92) betont in diesem Zusammenhang, dass die eigene Identität uns mit einer Abgrenzung von anderen und gleichzeitig mit Selbsterkenntnis hilft. Es ist ein Prozess, der zum „Sichpräsentieren“ und zum Urteilen anderer dient. Es gibt nicht nur eine Identität, sondern man kann mehrere Teilidentitäten haben.

„Angesichts der Pluralität und Vielfalt von sozialen Welten und individuellen Lebensentwürfen in unserer postmodernen Zeit sind Flexibilität und Multiplizität ein

wesentliches Merkmal von Identität.“ so die Ansicht von Kresić (2011, S. 94) Die Grundmerkmale der Identität nach Kresić (2011, S. 94) sind:

1. Identität ist keine feste Größe, es ist ein flexibles Konstrukt.
3. Identität wird in verschiedenen kommunikativen Kontexten aufgebaut und kann sich von Kontext zu Kontext modifizieren.
4. Identität ist multipel und heterogen.
5. Mehrere Identitäten können ko-konstruiert⁴ werden
6. Identität wird sprachlich konstruiert, und zwar durch den Gebrauch verschiedener Einzelsprachen oder Sprachvarietäten
7. Texte und Gespräche sind primäre Orte der Konstruktion von Identitäten

Die Identitäten sind nichts Konstantes, sondern es ist ein dynamischer Prozess, der vom Individuum selbst produziert wird und sich mit der Zeit verändert. Diesen Prozess beeinflussen lebenslang verschiedene Lebenserfahrungen des Subjekts und auch andere Faktoren wie z. B. Umgebung, Geschlecht oder Alter. Jiří Gruša (zit. nach Oppenrieder, Thurmair, 2003, S. 39) behauptet: „Identität ist immer eine Flamme und kein Stein.“

Zimmermann (1992, S. 79) betont in diesem Zusammenhang, dass man die Identität nicht von Geburt an hat, sondern sie entsteht während gesellschaftlicher Erfahrungen oder Erfahrungen der inneren Welt, Tätigkeiten und Kontakten mit anderen. Bei vielen Menschen ist diese Entwicklungsrelation automatisch und es erfolgt oft ohne Nachdenken.

Für Menschen in der Migration ist es aber eine Notwendigkeit, die eigene Identität zu bestimmen. Sie müssen sich am neuen Leben und der neuen Welt orientieren und fähig sein, die neue Realität zu reflektieren. Nach der Definition des Begriffs folgt die Frage: Wie kann ich dieselbe Person bleiben, obwohl ich mich immer verändere und in unterschiedlichen Situationen immer anders reagiere? Diese Frage erscheint sehr wichtig für Menschen mit Migrationshintergrund, bei denen die Außenanforderungen oft im Widerspruch zu den früheren stehen.

Diese Arbeit geht prinzipiell von dem Schwerpunkt aus, dass Identität durch verschiedene Biographien, Erlebnisse und Fähigkeiten entsteht. Meiner Meinung nach ist es wichtig, in der Suche nach Identität ein Gleichgewicht zwischen dem Individuum und seiner

⁴ Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass das Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fachkräften und Kindern gemeinsam ko-konstruiert wird. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist die soziale Interaktion. [URL3]

Umgebung zu finden. In dieser Arbeit wird die Identität als Zugehörigkeitsgefühl und als Anpassung und Ausgrenzung aufgefasst.

3. 1 Gruppenidentität (Wir-Identität) vs. persönliche Identität (Ich-Identität)

In diesem Kapitel möchte ich zwei Ansichten von Identität präsentieren, die ich dann in meiner Forschung benutze. Nach Wagner (1998, S. 48) ist es nötig zu erwähnen, dass Identität nicht nur eine vollständige ist, sondern sie aus mehreren Teilen besteht. Einerseits steht für ein Individuum die Frage: Wer bin ich als selbstständige Person? Lust, anders zu sein, andererseits gibt es die Tendenz, sich mit einer Gruppe zu identifizieren – dazu gehört die Frage: Wer bin ich im Kontext einer Gruppe? Eine Gruppe zeichnet sich durch dieselbe Sprache der Mitglieder und dieselbe Bedeutung aus. Diese Bedeutung kann man dann als kollektive Identität verstehen. Die Identitäten eines einzelnen Individuums können dann die Identität einer ganzen Gruppe prägen. Die Identität bezieht sich einerseits auf das Individuum, das einzigartig ist, und andererseits auf das Kollektiv und seine Gemeinschaft. Zimmermann (1992, S. 92) vergleicht die Ich-Identität mit der Wir-Identität folgendermaßen: „Die Gruppe ist der Spiegel, in dem ich mich selbst erfahre.“ Gugenberger (1995, S. 30) behauptet auch, dass zwischen dem Individuum und dem Kollektivum eine Beziehung besteht. Es ist ein Unterschied, wie ich mich selbst definiere und wie ich von meiner Umwelt wahrgenommen werde. Die Ich-Identität wird also immer unter dem Einfluss der Außenwelt geformt.

Solche Gruppenidentitäten unterscheiden sich nach Putzar (2006, S. 54) je nach Geschlecht, Beruf oder Interessen: z.B. Student, Mann, Frau usw., die gemeinsame Eigenschaften oder Merkmale haben, die für eine ganze Gruppe konstitutiv sind. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe spiegelt sich in der Identität der Mitglieder und bietet das Gefühl, sich mit einer Gruppe zu identifizieren. Dabei spielt die Sprache eine zentrale Rolle, weil sie die Kommunikation in einer Gruppe ermöglicht. Auch nach Kremnitz (1994, S. 54) spielt eine Sprache eine wichtige und große Rolle für die Identitätsbildung. Sprache symbolisiert im Kontext der Gruppenidentität die Zugehörigkeit, mit deren Hilfe eine kollektive Identität ausgebaut wird.

Die Identität und eine Sprache beziehen sich also nach Gugenberger (1995, S. 29) nicht nur auf die Ebene der Ich-Identität, sondern auch auf die Ebene der Wir-Identität. Dagegen steht eine persönliche Identität, die einzigartig ist und ist mit Personaldaten des Menschen (wie z. B. Name oder Personalausweis) verbunden.

Nach Ansicht von Thim-Mabrey (2003, S. 10) ist eine sehr ausgeprägte Komponente eines Sprechers ein Name, dessen Hauptfunktion in der Fixierung von Identitäten besteht. In der geschichtlichen Entwicklung von Personennamen ist offensichtlich, dass schon in mythischen und magischen Vorstellungen die Identität eines Menschen mit seinem Namen verknüpft wurde. Noch im heutigen Denken hat die Verleihung eines Namens an einen Menschen einen hohen Einfluss: erst der Name macht eine Person in einer Gesellschaft mit einer fest bleibender Ich-Identität identifizierbar. Die Entfaltung des Personennamens in eine zweiteilige Form dient für eine genauere Identifizierbarkeit. Die Form des Vor- und Familiennamens konstruiert die persönliche individuelle Identität wie auch eine kollektiv-gruppenspezifische Identität. Dank Personennamen sind also beide Dimensionen der Identität, Ich und Wir-Identität, zentral verankert. Im Kontext der Forschung ist es nötig zu erwähnen, dass nach Deutschland und Österreich Menschen kommen, die ganz neue und unbekannte Namen haben. Sie müssen sich an die Namen der neuen Umgebung gewöhnen und vielen Missverständnissen standhalten (vgl. Kapitel 7). Diese Identität unterscheidet nach Gugenberger (1995, S. 29) ein Individuum von anderen.

Man sollte erwähnen, dass jeder Mensch ein Individuum ist. Die Ich-Identität drückt ein Selbstbild aus und beeinflusst die Werte einer Person. Persönliche Identitäten entstehen durch soziale Interaktion mit anderen Menschen in bestimmten Gruppen, die die Gruppenidentität aktivieren. Die eigene Identität bestimmen zu können ist dann das Wichtigste bei der Entstehung einer neuen Gruppenidentität (Wir-Identität). Die Persönliche- und Gruppenidentität beeinflussen sich gegenseitig, deshalb ist der Aufbau der persönlichen Identität sehr bedeutend für die Eingliederung in einer Gruppe oder Gesellschaft.

3. 2 Identität und Sprache

Dieses Kapitel halte ich für besonders wichtig, weil die Sprache eine der größten Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration und für den Ausbau der neuen stiftenden Identität darstellt. Wie schon erwähnt wurde, die Sprache hat einen großen Einfluss auf die Identitätsbildung und Identitätsentwicklung. Hu (2003, S. 8) ergänzt dazu, dass Entwicklung und Ausdruck der Persönlichkeit unter anderem durch Sprachenlernen und Sprachgebrauch geprägt wird.

Nach Kresić (2011, S. 94) spielen freilich bei dem Aufbau von Identität alle möglichen Zeichensysteme eine Rolle (z. B. Gestik, Mimik, Wohnungseinrichtung, Kleidung etc.). Aus Sicht der Wissenschaft wird die Sprache nach Thim-Mabrey (2003, S. 2) in zwei

Konzepte der Identität geteilt: Sprachidentität und Identität durch Sprache. Der Begriff Sprachidentität bezeichnet die Eigenschaft einer einzelnen Sprache, als solche identifizierbar und von anderen Sprachen abgrenzbar zu sein. Die Sprachidentität kann auch die Identität einer Person bezeichnen, in einem Bezug auf ihre oder auf eine andere Sprache. Sprache kann dabei bei der Identifikation einer Person durch die Umwelt eine zentrale Position haben.

Dagegen steht nach Thim-Mabrey (2003, S. 5) der Begriff Identität durch Sprache, bei dem sich der Blick auf die Identität einer Person beschränkt, soweit diese durch Sprache und ihre Verwendung konstituiert wird. Die Präposition „durch“ bedeutet, dass die Sprache als Instrument an der Identitätsbildung einer Person beteiligt sein könnte. Die Sprache funktioniert als Medium der Selbstdarstellung und präsentiert die eigene Identität. Sie bildet eine Grundlage des Selbstverständnisses von Völkern und ethnischen Minderheiten und auch von regionalen oder sozialen Gruppen. Sie kann als kulturelles, soziales oder politisches Mittel zur Identitätsstiftung verstanden werden. Dazu trägt auch Herczeg mit seinem Zitat bei: „Die einzelnen Generationen vermögen über ihre Sprache kulturelle Eigenständigkeiten zu transportieren und am Leben zu erhalten, darüber hinaus ist die Sprache das System, in dem sich der Einzelne ausdrücken kann, und das die Zugehörigkeit zu einer Gruppe demonstriert.“ (Herczeg, 2006, S. 165)

Ich stimme mit der Behauptung von Thurmair und Opperieder (2003, S. 42), dass die Sprache ein wichtiger Teil der menschlichen Existenz ist und das Weltbild determiniert. Die Komplexität der Welt lässt sich nur über Sprache verstehen. Sprachen dienen nicht nur zur zwischenmenschlichen Kommunikation, sondern ermöglichen es, eine eigene Identität zu konstruieren.

3. 2. 1 Sprachidentität im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Das Thema der Feststellung einer Sprachidentität spielt nach meiner Meinung bei der Asylzuwanderung eine zentrale Rolle. Dieses Kapitel nimmt in dieser Arbeit eine wichtige Stellung ein, weil die Migration und Mehrsprachigkeit aller Befragten aus meiner Forschung die Sprachidentität bedingen.

Wie schon erwähnt wurde, ist das Wichtigste, um eine Identität aufzubauen, ein Gleichgewicht zwischen der Selbstbewertung und der Bewertung durch die Umgebung zu finden. Nach Kohte-Meyer (1999, S. 83) stellt diese Balancesuche für viele Menschen mit Migrationshintergrund eine schwere Aufgabe dar, weil die Menschen in der Migration mit

Werten, Normen, Regeln und Verhaltensweisen konfrontiert werden, die im Widerspruch zu denen aus der Herkunftskultur stehen.

Die Sprache impliziert das Bewusstsein von den Regeln einer Gesellschaft. Um sich zu integrieren, müssen die Menschen mit Migrationshintergrund einige Kenntnisse über die andere Kultur und auch Anpassungsfähigkeit zeigen. Nach Kohte-Meyer (1999, S. 84) nimmt Sprache eine große Rolle im Integrationsprozess ein, weil sie den Migranten ermöglicht, in der neuen Gemeinschaft zu kommunizieren und als Verbindungsglied zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen angesehen werden. Nach Hu (2003, S. 5) ist die Sprache nicht primär ein Mittel der Kommunikation, sondern ein Werkzeug kultureller Konstruktion, mit dessen Hilfe unsere Identität konstruiert wird. Sprache stellt für die Migranten sowohl beim Aufbau ihrer Ich-Identität als auch Wir-Identität einen wichtigen Faktor dar. Mit dem Erwerb einer Sprache werden nach Schoen (2000, S. 35) auch Werte einer konkreten Kultur transportiert. Sprache dient in dieser Situation als Baustein einer neuen Identität für einen Menschen. Migranten können aus diesem Grund eine „Doppelidentität“ haben, im besten Fall ohne mit der eigenen Identität in Konflikt zu gelangen. Die eigene und die Doppelidentität bilden die sog. hybride Identität. Schoen (2000, S. 35) betont in diesem Zusammenhang, dass eine zweite Identität erworben werden kann, wenn man eine zweite Sprache lernt. Mit dem Erwerb einer neuen Sprache kann ein Mensch eine neue Identität und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer neuen Gesellschaft gewinnen. Nach Kresić (2011, S. 94) führen zur Konstitution von mehrsprachiger Sprachidentität vor allem sprachliche Mischungsphänomene, die von Migranten/innen häufig angewendet werden (vgl. Kapitel 2.2.1).

Bei individueller Mehrsprachigkeit lassen sich nach Oppenrieder und Thurmair (2003, S. 49) zwei identitätsbezogene Einstellungen finden, die die Mehrsprachigkeit einerseits als identitätsbedrohend und andererseits als identitätsstiftend betrachten. Die Mehrsprachigkeit ist identitätsbedrohend, wenn sie nichtfreiwillig ist (z. B. bei Migranten, die auf der Flucht sind). Oppenrieder und Thurmair betonen auch: „In der neuen Sprache muss zunächst eine neue Identität gefunden werden, was den meisten Migranten nicht gelingt, und es wird große Angst deutlich, dass der Verlust ohne ursprünglichen (der eigentlichen) Identität zwangsläufig ist.“ (Oppenrieder, Thurmair, 2002, S. 32) Die Menschen mit identitätsbedrohender Mehrsprachigkeit sind oft auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, wer sie eigentlich sind und wohin sie gehören. Sie sind immer „dazwischen“, was oft mit dem Gefühl der Zerrissenheit zusammenhängt. Man kann auch das Motiv des „Unterwegs-Seins“ beobachten,

bei dem sich um ein ständiges „Wandern“ zwischen den Welten handelt. In der gleichen Situation kann aber auch eine positive Bewertung der Mehrsprachigkeit entstehen – und zwar, wenn der Erwerb einer zweiten Sprache und einer zweiten Kultur als nicht gefährlich für die erste gesehen wird. Diese Situation gibt es bei der Mehrsprachigkeit, die nicht als Notwendigkeit betrachtet wird. Eine neue Identität muss nicht durch eine andere abgelöst werden, sondern Mehrsprachigkeit und Multikulturalität werden nur als Identitätsmerkmal gesehen. Das freiwillige Erlernen einer Sprache scheint keinen negativen Einfluss auf die Identität der mehrsprachigen Person zu lassen.

Negativ könnte diese selbst gewählte Sprache erst dann betrachtet werden, wenn sie ungewollt zu tief in die Lebensbereiche des Menschen eingreift, zu viele Funktionen übernimmt und in Konkurrenz zu anderen Sprachen steht, womit dann die Freiwilligkeit der Sprache nicht mehr gegeben ist. Für eine identitätsstiftende Bewertung der Mehrsprachigkeit entstand das Projekt von Hans-Jürgen Krumm (ebd. Krumm, Jenkins, 2001), das mit Kindern verschiedener Altersstufen durchgeführt wurde. Kinder mit Migrationshintergrund wurden gebeten, ein Sprachen-Porträt von sich selbst anzufertigen. Sie sollten ihre Sprachen in frei gewählten Farben in ein Porträt hineinmalen. Dabei wurde ihnen überlassen, welchen Kompetenzgrad in einer Sprache sie haben sollten, um diese zu zeichnen. Diese Methode wird auch in meiner Forschung ausnutzt. Die Arbeit an diesen Sprachenporträts und die folgende Reflexion im Unterricht haben gezeigt, wie viele mehrsprachige Schüler sich in den Klassen befinden (häufig unbemerkt von der Lehrkraft) und dass Kinder stolz und selbstbewusst ihre Mehrsprachigkeit sehen können und sie als Bestandteil ihrer eigenen Identität betrachten. Meine Empfehlung zu diesem Thema ist: Sei der, der du bist und zwar in möglichst vielen Sprachen!

4 Kultur und kulturelle Vielfalt, Begriffserklärung

Um Integration erfolgreich zu gestalten, ist es wichtig, die Kultur des Aufnahmelandes zu respektieren und wertzuschätzen. In der Anknüpfung an meine Forschung spielen die kulturellen Unterschiede eine wichtige Rolle. Im folgenden Kapitel wird der Begriff „Kultur“ definiert und beschrieben, welche Rollen der Migranten in einer Kulturgesellschaft zugeschrieben sind. Es werden ein paar Tipps für den Unterricht gegeben, und zum Schluss wird das Konzept des interkulturellen Lernens vorgestellt. Nach Krämer und Quappe (2006, S. 26) bedeutet der Begriff „Kultur“ eine Gemeinschaft, die Symbole, Sprache, Religion, Traditionen, Riten und politische Richtungen als kollektiven Wert und Norm teilt. Diese Werte und Normen werden von Mitgliedern der Gesellschaft bewusst oder unbewusst akzeptiert, verwendet und der nächsten Generationen weitergegeben.

„Den Menschen aller Kulturkreise ist es biologisch möglich, ihre Schuhe auszuziehen und ihren Hut abzulegen. Aber es ist die Zugehörigkeit zu einem Kulturkreis, die bestimmt, dass der Jude in seinem Gotteshaus Hut und Schuhe anbehält, dass der Mohammedaner die Schuhe auszieht und der Christ zwar die Schuhe anbehält, aber den Hut abnimmt.“ (Krumm, Portmann-Tselikas, 1998, S. 160)

Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit der Kultur wurde schon dem wichtigsten Kulturmerkmal – der Sprache, gewidmet. Die Befragten aus meiner Forschung bekennen sich, im Unterschied zu den österreichischen Bürgern, zur muslimischen Religion. Es wird in diesem Kontext vor allem im praktischen Teil über die Verhüllung gesprochen. Als nächstes konzentriere ich mich auf die Schulpflicht und auf den Schuleintritt in Österreich.

4. 1 Die Rolle der Migranten in einer Kulturgesellschaft

Die Wurzeln jeglichen Rassismus, jeglicher Diskriminierung und jeglicher Ausländerfeindlichkeit liegen nach Tosić (2011, S. 107) in der Macht der Benennung, die die Migranten in der Aufnahmegesellschaft bekommen. Dieser Behauptung stimme ich zu und möchte mich der Rollencharakteristik der Migranten in einer Kulturgesellschaft widmen. Diejenigen, deren Stimme aufgrund der aktuellen Machtverteilung in einem Staat am lautesten und am öftesten zu hören ist, haben die Macht „andere“ zu charakterisieren und sie dadurch auch erst zu erschaffen. Ausländer, Minderheiten, Gastarbeiter, Flüchtlinge – diese Begriffe wurden aus der Gesetzessprache in die Alltagssprache übernommen. Durch Medien und öffentliche Auftritte von Politikern werden sie zum „Thema“ und fließen in den Alltagsdiskurs ein. Diese Benennungen erzeugen den falschen Eindruck einer Existenz homogener Gruppen. Es sind aber einzelne Menschen, die einzelne Namen und Biographien

haben. Es sollte mehr über „den Ausländer/den Flüchtling“ gesprochen werden und nicht nur im Plural, im Sinne eines kollektiven Begriffes, über „Ausländer/Flüchtlinge“. Begriffe und Vorurteile, die mit ihnen in Zusammenhang gebracht werden, haben eine eindeutige Wirkung auf die menschliche Wahrnehmung und somit auch auf das Verhalten.

Tosić (2011, S. 107) betont, dass die Macht der Begriffe sehr stark ist, man sollte sie aber nicht mit negativen Konnotationen verbinden und den Vorurteilen keinen Raum bieten. Deshalb will ich darauf hinweisen, was durch dieselben Begriffe dem einzelnen Menschen, den man diesen Begriffen unterordnet, zugeschrieben und von ihm stillschweigend erwartet wird. Jede Minderheit setzt nach Tosić (2011, S. 107) die Existenz einer Mehrheit voraus. In dem Fall, wo die Minderheit nicht an der Macht ist (wie z. B. in einer Diktatur), kann man sie im Sinne der Alltagssprache folgendermaßen beschreiben – sie gehört dazu, ist aber „etwas anderes“. Der Begriff Minderheit impliziert ein klar definiertes Machtverhältnis und eine Abwertung. Die Minderheit hat keine Macht und ist kein Entscheidungsträger, ihre Aufgabe sei es „sich zu erhalten“. Oft dienen die Minderheiten der „Ausschmückung“ des Mehrheitsstaates: Traditionen, Trachten, Bräuche etc. werden der Welt stolz präsentiert. Dabei wird der Einzelne selten gefragt, ob er damit einverstanden ist. Sehr oft sogar werden vom Einzelnen im Einklang mit seinem Minderheitenstatus bestimmte Verhaltens- und Einstellungsmuster erwartet.

„Es herrschen unbewusste unausgesprochene Übereinkünfte darüber, welches Verhalten für Minderheiten als zulässig gilt: Demut und Dankbarkeit, Aufopferung, Bescheidenheit und Zurückhaltung, nicht auffallen oder sich durch angemessene Eigenschaften Lob verschaffen, die zugewiesene Rolle im benachteiligten Status perfekt und ohne Aufbegehren erfüllen („Lerne leiden ohne zu klagen“). Bestenfalls ist Lamentieren erlaubt, das freilich kein Gehör findet und abwertend beurteilt, zugleich aber als Erleichterung für die Anpassung funktionalisiert wird.“ (Tosić, 2011, S. 107)

Gastarbeiter könnte man alltagsprachlich folgendermaßen beschreiben:

„Sie gehören nicht dazu und sind etwas anderes. Im Unterschied zur Minderheit, die schon lange im Staatsgebiet der Mehrheit lebt, kommen die Gastarbeiter von „wo anders“. Sie sind nur Gäste und halten sich im jeweiligen Staat zum Zweck der Arbeit auf. Die Bezeichnung Gastarbeiter impliziert die Erwartung des Staates und der Bewohner des Staates, dass sie irgendwann in ihr Land zurückkehren werden. Sie gehören nicht dazu – sind also wegen ihrer vor kurzem erfolgten Ankunft in einem Gastland keine Minderheit. (Tosić. 2011, S. 108)

Der Begriff „Ausländer“ ist ein unglaublich schwammiger und weiter Begriff, in dem die Macht der Bezeichnung am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Asylanten, Flüchtlinge, Gastarbeiter etc. sind alle Ausländer alltagsprachlich ausgedrückt: sie gehören nicht dazu, sind aber da. Von den Ausländern werden nämlich einerseits bestimmte Verhaltensweisen

eingefordert, andererseits werden ihnen eindeutige und in der Regel negative Eigenschaften zugeschrieben. Der Ausländer ist in Gesetzessprache jeder, der keine Staatsbürgerschaft besitzt. In der Alltagssprache ist es außerdem jemand, der nicht aus dem Heimatland kommt, er sollte sich anpassen und darf nicht auffallen, im extremen Fall ist er ein potentieller Krimineller etc. Von den vier hier besprochenen Begriffen hat gerade der Begriff „Ausländer“, nach Ansicht von Tosić (2011, S. 108), die schlechteste Konnotation. Dem stimme ich nicht voll überein, nach meiner Meinung hat in aktuelle Zeit die schlechteste Konnotation die Bezeichnung „Flüchtling“.

Tosić (2011, S. 108) behauptet, Flüchtlinge *„sind durch das Spiel der Umstände da und müssen sobald wie möglich weg“*. Sie werden in der Welt der Nationalstaaten von diesen in der Regel als Bedrohung empfunden. Als das Problem der Flüchtlinge werden in der Regel nicht die Umstände, die zu ihrer Flucht geführt haben, vielmehr sie selbst identifiziert. Aus dem Umstand der Entwurzelung werden bestimmte Eigenschaften der Flüchtlinge abgeleitet. Er hat sozusagen durch die Entwurzelung seiner Identität sein Wertesystem bzw. seine Kultur verloren, was ihn zu einem „unkontrollierbaren“, „verantwortungslosen“, und „pathologischen“ Element in der Aufnahmegesellschaft macht. Heutzutage haben die Flüchtlinge nicht nur humanitäre und rechtliche Probleme, sondern vor allem psychische. Es wird im Diskurs über Flüchtlinge der Schwerpunkt auf eine psychische Krise, die eine Fluchterfahrung auslöst, und in der Folge auf die adäquaten Hilfsmaßnahmen für Flüchtlinge gelegt. Der Flüchtling ist nach Tosić (2011, S. 108) oft für die Aufnahmegesellschaft ein potentieller Krimineller, ein Drogensüchtiger, der Terrorist.

Aufgrund der Bedeutung der existenziellen und psychischen Krisen, die die schwierige Erfahrung der Flucht mit sich bringt, möchte ich diese Erwartungshaltungen der Aufnahmegesellschaften kritisieren. Es herrscht oft die falsche Vorstellung, dass Menschen mit Flüchtlingsstatus nur Hilfe empfangen können. Der Schritt von der offensichtlichen Hilfsbedürftigkeit zur stillschweigend Handlungsunfähigkeit ist klein, die Flüchtlinge werden oft automatisch in eine passive und untätige Rolle gedrängt. Ich würde sogar das Gegenteil behaupten und meinen, dass gerade Menschen, die eine Fluchterfahrung hinter sich haben, aktiver sein müssen, um sich in den neuen Lebensumständen physisch und geistig zurechtzufinden. Zu dieser Auffassung trägt das Zitat von Georges Lüdi bei:

„Der Fremde ist nicht der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern der, der heute kommt und morgen vielleicht bleibt. (...) Mich interessiert, wie kooperativ sich das Eigene und das Fremde zueinander im Konflikt befinden. Wer die Dynamik zwischen dem Eigenen und dem Fremden verstehen will, muss das Eigene im Fremden und das Fremde in Eigenen bzw. in Vertrauten entdecken.“ (Lüdi, 2008, S. 1)

4. 2 Der Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht

Nach der Hauptidee aus dem vorigen Kapitel sollten die Flüchtlinge unterstützt werden. In der Anknüpfung an meine Forschung wird deshalb die Aufmerksamkeit der Unterstützung von Flüchtlingsjünglichen im Unterricht gewidmet. Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 62) betonen in diesem Zusammenhang, dass im Mittelpunkt die Auswahl der Lehrwerke steht, die immer den sprachlichen Voraussetzungen, sozialen Erfahrungen, kulturellen Hintergründen, den kommunikativen Bedürfnissen und inhaltlichen Interessen der Lerner entsprechen sollten. Übungen in interkulturellen DaZ-Lehrwerken sollten Zweitsprachenlernern Mittel und Wege aufzeigen, wie sie den sprachlichen „Input“ für ihre eigenen Mitteilungsbedürfnisse nutzen können, um die vielfältigen sprachlichen Anforderungen im Aufnahmeland bewältigen zu können. Das wichtigste ist, die Lerner zum situationsangemessenen sprachlichen Handeln zu befähigen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion auszubilden, sowie die rezeptiven Fertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen zu entwickeln. Zum Zweck meiner Forschung bekamen die Befragten einen Fragebogen, in dem alle Fragen mehr als ein „Ja“ oder „Nein“ beantwortet sein sollten. Diese Methode erwies sich als sehr geeignet, weil die Migranten etwas selbst über sich und über ihre Kultur aufschreiben konnten, nachfolgend auch im Interview erzählen. Deshalb möchte ich erwähnen, dass sich nach meiner Meinung die für den Zweitsprachenunterricht in der Schule besonders von Migrantenschülern selbst verfassten Texte eignen, da sie persönliche Erfahrungen im Herkunfts- und Aufnahmeland unmittelbar wiedergeben. Die Schüler übernehmen auf diese Weise selbst die Rolle von „Produzenten“ authentischer Informationen über eigene Kultur. Gleichaltrige Leser können in diesen Texten ihre eigene Situation, ihre Wünsche, ihre Probleme und Gedanken wiederfinden und sich damit identifizieren. Es gelingt viel eher, sie auf einer sehr persönlichen, emotionalen Ebene anzusprechen, als durch eigens von Lehrbuchautoren verfasste Texte, die vom Bemühen getragen sind, möglichst „schülernahe“ zu sein.

Von besonderer Bedeutung ist für Migrantenkinder nach Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 64) die Entwicklung der Schreibkompetenz. Die schriftlichen Texte sind als Grundlage des schulischen Lernens eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung

der schulsprachlichen Anforderungen. Um die vier Fertigkeiten entwickeln zu können, spielt nach Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 64) die Schlüsselrolle der Wortschatz. Der Wortschatz sollte sich nach Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 64) an den jeweils aktuellen Interessen, Vorerfahrungen und kommunikativen Bedürfnissen der Lerner orientieren.

Was den Umfang des Wortschatzes anlangt, so erscheint es mir sinnvoll, einen ziemlich großen und vielfältigen Wortschatz anzubieten, um die Neugier- und Kommunikation der Lerner zu unterstützen. Die Wortschatzdarbietung sollte immer (wie in häufigen Erwerbssituationen) kontextuell erfolgen, Lernen neuer Wörter in dem Zusammenhang mit Texten oder innerhalb logischer Reihen fördert die Memorierbarkeit des neuen Wortschatzes. In Verbindung mit diesem Kapitel werden im praktischen Teil in der Diskussion die Empfehlungen für die Unterrichtspraxis im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht abgeleitet.

4. 3 Interkulturelles Lernen

Das interkulturelle Lernen ist ein Teil des Daz-Unterrichts, der in keiner Unterrichtsstunde fehlen sollte. Auf der konzeptionell-inhaltlichen Ebene wird das interkulturelle Lernen als Ort der Auseinandersetzung mit „Kultur“ verstanden – als Reflexion sowohl mit der anderen als auch mit der eigenen Kultur.

Hauptintention des interkulturellen Lernens ist nach Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 68) die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit Kultur, mit der Kultur der jeweils „anderen“ ebenso wie mit der eigenen, was für die Integration der Schüler im Unterricht am wichtigsten ist. Sprachliche Vielfalt und Sprachbegegnung bestimmen zunehmend die schulische Realität und sind zu großen pädagogischen und bildungspolitischen Herausforderungen geworden. Die fachliche Diskussion um die Integration von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Herkunft und Muttersprachen wird seit Beginn der 80er Jahre vom Konzept des „Interkulturellen Lernens“ geprägt.

Interkulturelles Lernen wird nach Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 68) als Erziehung zu kultureller Offenheit und zur Überwindung von Ethnozentrismus und Rassismus verstanden. Die Schule soll zum Ort der Toleranz werden, wo Begegnungen zwischen in- und ausländischen Schülern vom Bewusstsein getragen sind, dass jede Kultur auf eine spezifische Weise geprägt ist und durch eigene Arten des Erlebens, Verhaltens und Denkens gekennzeichnet sind. Die Kontakte zwischen in- und ausländischen Kindern sollen gefördert,

vorurteilsfreie Lernprozesse initiiert und produktiv verarbeitet werden. Das pädagogische Ziel ist gleichermaßen die Entwicklung einer multikulturellen und mehrsprachigen Identität der Schüler, wie die Erweiterung der sprachlichen Wahrnehmungsfähigkeit, sozialer und kommunikativer Kompetenz. Im Rahmen einer interkulturellen Didaktik des DaZ-Unterrichts betonen Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 69), dass die Themen einen neuen Stellenwert erhalten: sie können den Lernern Einblicke in die fremde Welt eröffnen und als Grundlage interkultureller Vergleiche dienen. Die Themen sollten möglichst an Lebenserfahrungen, die kulturellen und sozialen Wahrnehmungsmuster anknüpfen. Sie sollten Neues erfahrbar und mit dem Eigenen vergleichbar machen.

Interkulturelle Vergleiche können nach Krumm und Portmann-Tselikas (2000, S. 69) vor allem in multikulturellen und mehrsprachigen Gruppen realisiert werden, in denen kulturelle Erfahrungen und Sprachbegegnungen in persönlichen Kontakten stattfinden können. Ein kulturkontrastiver Unterricht setzt ein Bewusstsein über die eigene Sprache, Gesellschaft und Kultur voraus. Ausgangspunkt für ein Kennenlernen des Fremden sind immer die eigenkulturellen Erfahrungen der Lerner.

Das wichtigste im DaZ-Unterricht ist also, Unterrichtskonzepte zu verwenden, die sich die Vermittlung von Strategien zur Wahrnehmung und Sensibilisierung von Sprachen und Kulturen zum Ziel setzen und sich an den sozialen und sprachlichen Voraussetzungen der Lerner orientieren – wie an deren kulturspezifisch geprägten Lebensgeschichten und individuellen Lernerfahrungen, deren Situations- und Weltwissens, ihren Lerntraditionen und – gewohnheiten.

Das interkulturelle Lernen wurde in meiner Forschung bei den Sprachenporträts angewandt. Nachdem die Schüler diese gestalteten, sprachen sie darüber mit Mitschülern. Sie sollten die Sprachenporträts gegenseitig austauschen, und versuchen zu interpretieren, dabei stellten sie viel über die anderen Kulturen und über die anderen Sprachen fest (vgl. das Kapitel 6. 4 und das Forschungsmaterial im Kapitel 7)

5 Migration, Integration, Assimilation – theoretische Ansätze

In der Diskussion über die Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund in einer Aufnahmegesellschaft tauchen bestimmte Begriffe immer wieder auf. Auch in meiner Forschung wird untersucht, in welchem Grad der Integration sich die Befragten befinden. In diesem Kapitel werden die drei wichtigsten Begriffe beschrieben. Es wird erklärt, welche Grundtypen der Migration existieren, und es wird der Unterschied zwischen Integration und Assimilation bei den Menschen mit ausländischen Wurzeln erläutert. Zum Schluss wird der aktuelle Stand der Migration in Deutschland und in Österreich dargestellt. An dieser Stelle werden die Begriffe „Migration“, „Integration“, und „Assimilation“ nach theoretischen Ansätzen definiert.

Der Begriff der Migration kommt aus dem lateinischen Wort *migrare* und bedeutet wandern oder wegziehen. Die Migration wird durch eine Vielzahl von Ursachen geprägt, wie z. B. ethnische, politische, wirtschaftliche oder religiöse. Oft werden die Begriffe Migration und Wanderung auch als Synonyme verwendet. Man kann Migration als Bewegung von Einzelpersonen oder Gruppen in einem Raum definieren. Oltmer [URL4] ergänzt dazu noch: „Migration ist die auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien, Gruppen oder auch ganzer Bevölkerungen.“ [URL4] Migrationsentscheidungen umfassen nach Oltmer [URL4] eine Vielfalt unterschiedlicher Motive, die die Entscheidung zur Abwanderung oder Zuwanderung in einem Raum bestimmen. Migration bildet ein wichtiges Element der Lebensplanung und verbindet sich mit biographischen Grundsatzentscheidungen. Oltmer [URL4] unterscheidet zwischen verschiedenen Erscheinungsformen der Migration, wie z. B.

- a) Arbeitsmigration – Migration, die Tätigkeit in Gewerbe, Landwirtschaft, Industrie und Dienstleistungsbereich ermöglicht.
- b) Bildungs- und Ausbildungsmigration – führt zum Erwerb schulischer, akademischer oder beruflicher Qualifikationen.
- c) Heirats- und Liebesmigration – ist der Wechsel des Raumes wegen einer Heirat oder einer Liebesbeziehung.
- d) Militärische Migration – Söldner, Soldaten und Seeleute, die den Raum aufgrund einer Entsendung im Rahmen eines militärischen Apparates wechseln.

e) Zwangsmigration – Migration, die sich aus einer Nötigung zur Abwanderung aus politischen, religiösen oder ethno-nationalen Gründen ergibt. Die wichtigsten Hintergründe für diesen Typ der Migration bilden das staatliche und obrigkeitliche Handeln, deshalb gilt die Zwangswanderung als eine weitere Migrationsform.

„Zwangsmigration ist durch eine Nötigung zur Abwanderung verursacht, die keine realistische Handlungsalternative zulässt.“ Sie kann z. B. Flucht vor Gewalt sein, im Fall, dass Leben und Freiheit bedroht sind.

Oltmer definiert Flucht als „Ausweichen vor einer lebensbedrohenden Zwangslage aufgrund von Gewalt“. [URL4]

Die Frage nach der Identität und Zugehörigkeit von Personen mit Migrationshintergrund gehört zur zentralen Themen der Migration. Viele Migrantenkinder können nicht einfache Fragen wie z. B. „Wohin gehörst du?“ oder „Wo bist du zu Hause?“ beantworten. Es kommt zur Situation, wo eine Person mit Migrationshintergrund zwischen zwei Kulturen steht, die entweder im Kontakt, im Kontrast oder im Konflikt sind. Es ist das Ziel, die zwei Kulturen und zwei Identitäten des Menschen nebeneinander so zustellen, dass sie nicht im Kontrast oder im Konflikt stehen, sondern im besten Fall im Kontakt waren. Diesem Phänomen entspricht der Begriff Integration.

Das Wort Integration kommt nach Feld, Freise und Müller (2004, S. 35) aus dem lateinischen Wort *integratio* und bedeutet eine Vervollständigung zu einen größeren Ganzen. Die Minderheit wird in die Kultur der dominanten Mehrheit des Aufnahmelandes eingeführt und passt sich an. Unter dem Begriff „Integration“ versteht man also eine Interaktion zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft und zwischen allen Identitäten, die ein Mensch hat.

Dem maximalen Grad der Anpassung entspricht nach Feld, Freise und Müller (2004, S. 56) der Begriff „Assimilation“. Der Weg zur Assimilation ist bei Menschen mit Migrationshintergrund sehr kompliziert, sehr oft auch unmöglich. Sich assimilieren bedeutet die absolute Identifikation eines Menschen mit der fremden Kultur, die Leugnung der ursprünglichen Identität und Aufbau der neuen Identität. Die Aufnahmegesellschaft bleibt oft mehr oder weniger fremd und es kommt nur sehr selten zur absoluten Angleichung. Diese Behauptung unterstützt auch ein Zitat aus der Süddeutschen Zeitung:

„Die erfolgreichsten Migranten sind nicht integriert sondern assimiliert. Sie sehen sich als Deutsche - wenn auch mit ausländischen Wurzeln. Sie trinken ihr Bier im Biergarten, essen Schnitzel und feuern die Nationalelf bei der WM an. Ab und an bringen sie Essen aus ihrem "Heimatland" zu einer Feier mit oder tragen ihre Tracht zu einem Event. Aber den Großteil des Jahres sind sie jedoch Teil einer deutschen Kultur und einer deutschen Gesellschaft (definiert sich über die Gesetze). Die Assimilation seitens Migranten ist aber sehr selten, gewöhnlich ist die Integration. Multikulti-Gesellschaft hingegen führt früher oder später zur parallel Gesellschaft aus vielen kleinen Microgesellschaften.“ [URL4]

Es muss aber erwähnt werden, dass die Integration bzw. die Assimilation von Migranten und Migrantinnen ein komplexer und komplizierter Prozess ist, den viele Faktoren beeinflussen.

5. 1 Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration der Migranten

Bei der Unterstützung von Migranten ist die Integration bzw. die Assimilation das Hauptziel. Im Kontext meiner Forschung orientiere ich mich an den Voraussetzungen der Flüchtlinge aus der arabischen Welt, die nach Österreich kamen. Die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ist der Wunsch, sich zu integrieren und ein Teil der Gesellschaft zu werden. Als eine wichtige Voraussetzung für die Integration bezeichnet das Magazin Zeit [URL5] an zweiter Stelle die Bildung. Dabei gilt das wichtigste Augenmerk der Sprachkompetenz. Migranten sollten die neue Sprache erlernen und damit auch die neue Identität aufbauen. Jeder junge Mensch sollte auch vom Lehrer mit den bestmöglichen Bildungschancen versehen werden. Die Flüchtlinge sollten nach der Zeit [URL5] nicht nur in ihren Flüchtlingsunterkünften, abgeschottet von der Welt draußen, bleiben, sondern Freunde suchen, Integrationskurse besuchen und viel Zeit in ihrer Umgebung verbringen. Eine bedeutende Voraussetzung ist auch, dass sie Werte und Normen des Aufnahmelandes respektieren. Sie sollten anpassungsfähig sein – sollten zum Beispiel Frauen und Männer gleich behandeln, keine Verhüllung der Frauen im Aufnahmeland akzeptieren und das Grundgesetz anerkennen. Es ist eine Notwendigkeit zu wissen, welche Rechte und Pflichten man in dem Aufnahmeland hat. Um die Integration zu erzielen, sollten die Flüchtlinge ihr altes und neues Leben verbinden und sich den Normen der neuen Gesellschaft unterordnen. Jugendlichen sollten sich darauf konzentrieren, gute Ergebnisse in der Schule zu haben und eine Basisbildung erfolgreich zu beenden. Die größte Gefahr stellen aber nach meiner Meinung die Vorurteile anderer dar. Tatsächlich wollen die meisten Flüchtlinge Deutsch lernen, sich ausbilden, arbeiten, sich in die neue Gesellschaft integrieren. Klar, es gibt immer Ausnahmen. Pauschalisierung hilft aber nicht weiter. Die Empfehlung für die Gesellschaft lautet: „Redet mit den Flüchtlingen und nicht über Flüchtlinge.“

5. 2 Fluchtmigration zwischen 2015-2018 in Deutschland und in Österreich

Dieses Kapitel dient dazu, die in der Forschung beschriebene Situation zu erklären und übersichtlich zu machen. Die Migration von Asylsuchenden stand im Jahr 2015 in zahlreichen Staaten der Europäischen Union im Fokus der politischen und medialen Aufmerksamkeit. Der starke Anstieg der Asylbewerber entstand vor allem in Deutschland und führte zu einer Verwaltungs- und Infrastrukturkrise, die allgemein als „Flüchtlingskrise“ bezeichnet wurde. Hintergrund war eine große Anzahl von Menschen, die vor allem in Deutschland Schutz vor Krieg und Verfolgung suchten. Nach der Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) [URL6] wurden im Jahr 2015 in der Europäischen Union rund 626 000 Asylanträge gestellt, davon 202 000 am Anfang des Jahres in Deutschland. Im September stieg die Anzahl in Deutschland nach BAMF auf etwa 290 000 Menschen und Ende November waren es schon 355 914 Migranten, die sich in Deutschland aufhielten. In der Bevölkerung wurde über die steigende Zuwanderung und ihre Folgen hitzig diskutiert und dieses Thema polarisierte die Gesellschaft. Auf der einen Seite stehen Helfer, die Kleiderspenden sammeln, Deutschkurse anbieten und an Bahnhöfen stehen, um die Asylanten mit Essen zu versorgen. Nach ihnen hat Deutschland eine Verantwortung für die Flüchtlinge und es ist Pflicht des Staates, diese Menschen zu versichern. Im Mittelpunkt zu dieser Richtung stand Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU), die folgende sagte: „Deutschland hat die Pflicht, in Notsituationen ein freundliches Gesicht zu zeigen“.

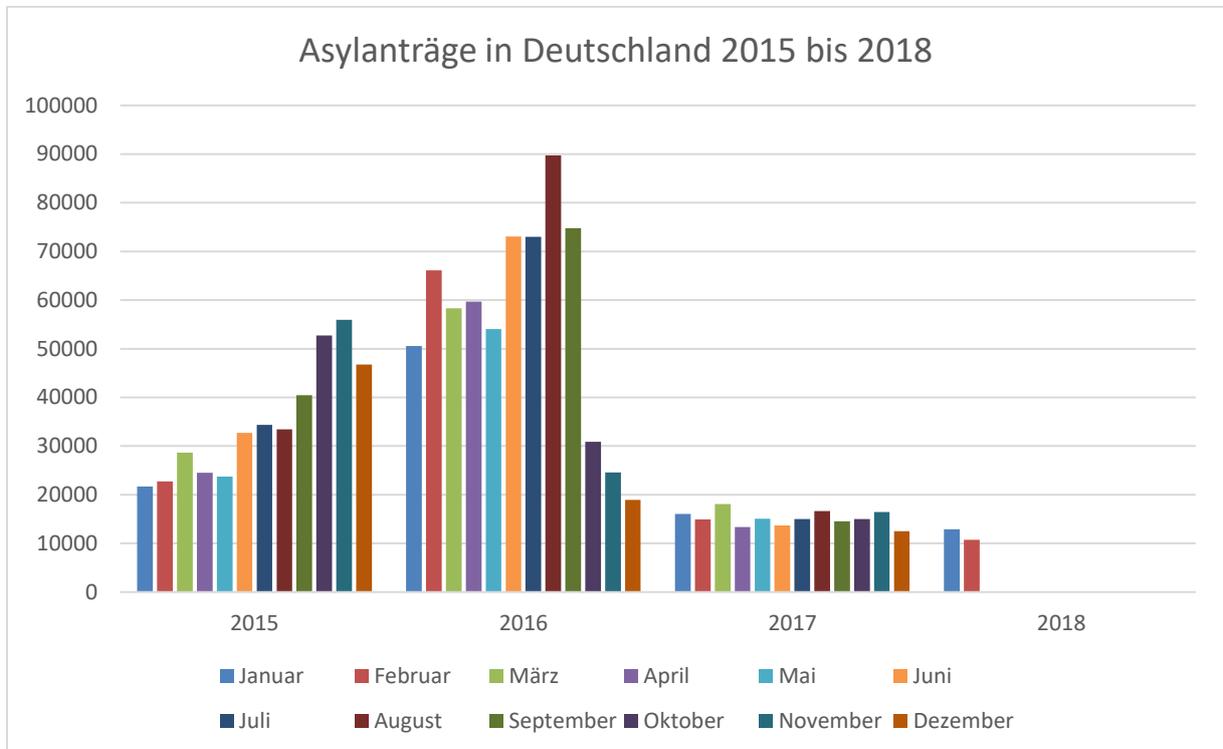


„Ein Hinweisschild weist mit Symbolen vor dem Landesamt für Gesundheit und Soziales in Berlin auf die Ausgabestelle für Bekleidung hin. Hier können Flüchtlinge sich registrieren lassen oder erste Unterstützungsleistungen erhalten.“

Quelle: [URL6]

Auf der anderen Seite stehen aber die, die gegen Flüchtlingsaufenthalt kämpfen und auf Islamisierung hinweisen. Die Institution *Amadeu Antonio Stiftung* dokumentiert die Demonstrationen und Angriffe gegen Flüchtlinge und proklamiert eine Steigerung von Gewalt, die im Zusammenhang mit der Asylzuwanderung steht.

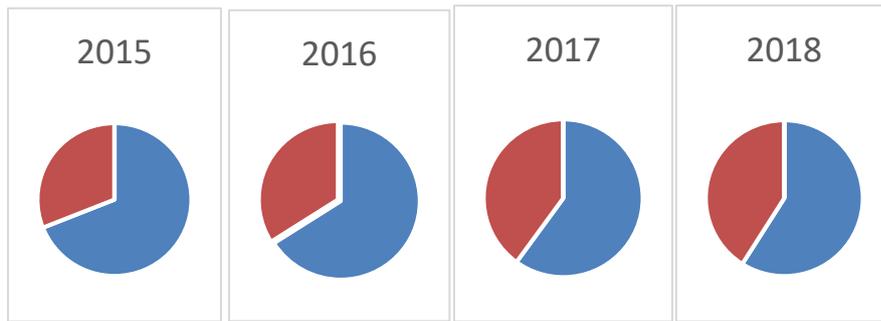
„Trotzdem macht die hohe Flüchtlingszuwanderung vielen Menschen und auch einigen aus den Reihen der Politik Angst“, betont Angela Merkel, dass Deutschland diese Situation und ihre Folgen meistern werde. Auf der Sommerpressekonferenz 2015 hat sie in die Kameras gesagt: „Wir schaffen das!“



Wie die Statistik der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) [URL7] zeigt, erhielten im Jahr 2015 476 649 Menschen in Deutschland Asyl. Im Jahr 2016 erreichte die Anzahl der Asylanträge dann einen Höchststand, zwischen Januar und Dezember 2016 zählte das BAMF 745 545 Folgenanträge auf Asyl. Zwischen Januar und Dezember 2017 erhielt das Bundesamt dagegen nur noch 222 683 Asylanträge. Im laufenden Jahr 2018 registrierte das Bundesamt noch 30 570 Anträge. Im Jahr 2015, 2017 und 2018 bis heute wurden die meisten Erstanträge in Bayern und in Nordrhein-Westfalen gestellt. Im Jahr 2016 tritt der Höchststand in Nordrhein-Westfalen (196 734) ein, an zweiter Stelle war es Baden-Württemberg (84 610).

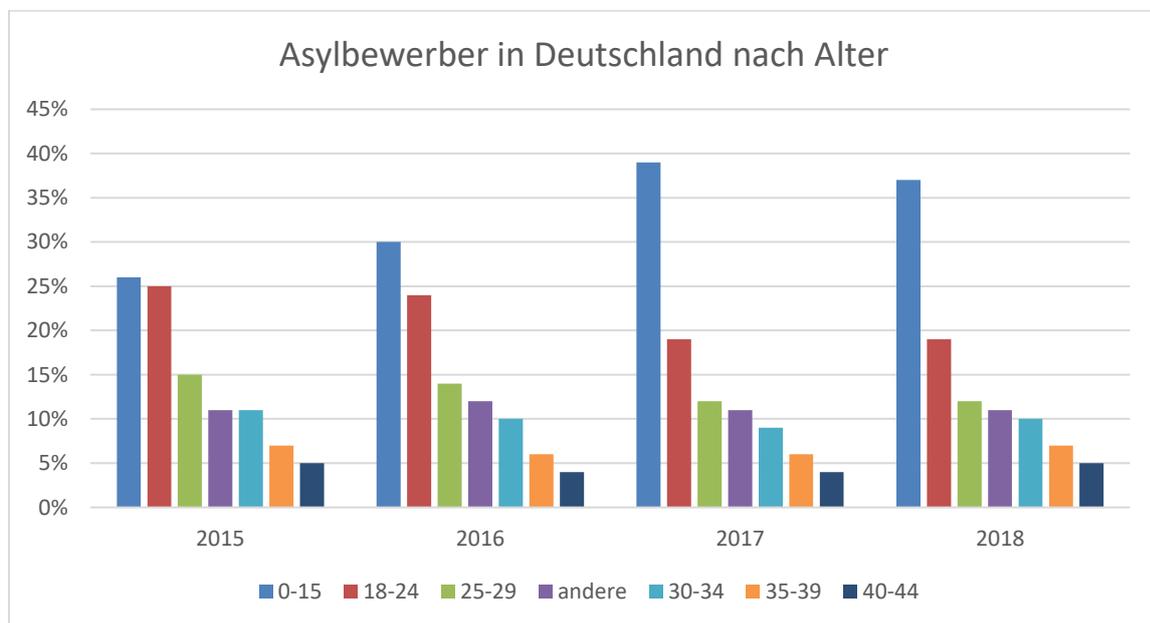
Was die Herkunftsländer der Menschen mit Migrationshintergrund zwischen den Jahren 2015-2018 betrifft, zeigt die Statistik, dass die Mehrheit von ihnen aus Syrien, Afghanistan und aus dem Irak kam.

Bei der Gliederung nach Geschlecht zeigt die Statistik der BPP, dass von 2015 bis 2018 das Asyl in der Mehrheit Männer bekamen.



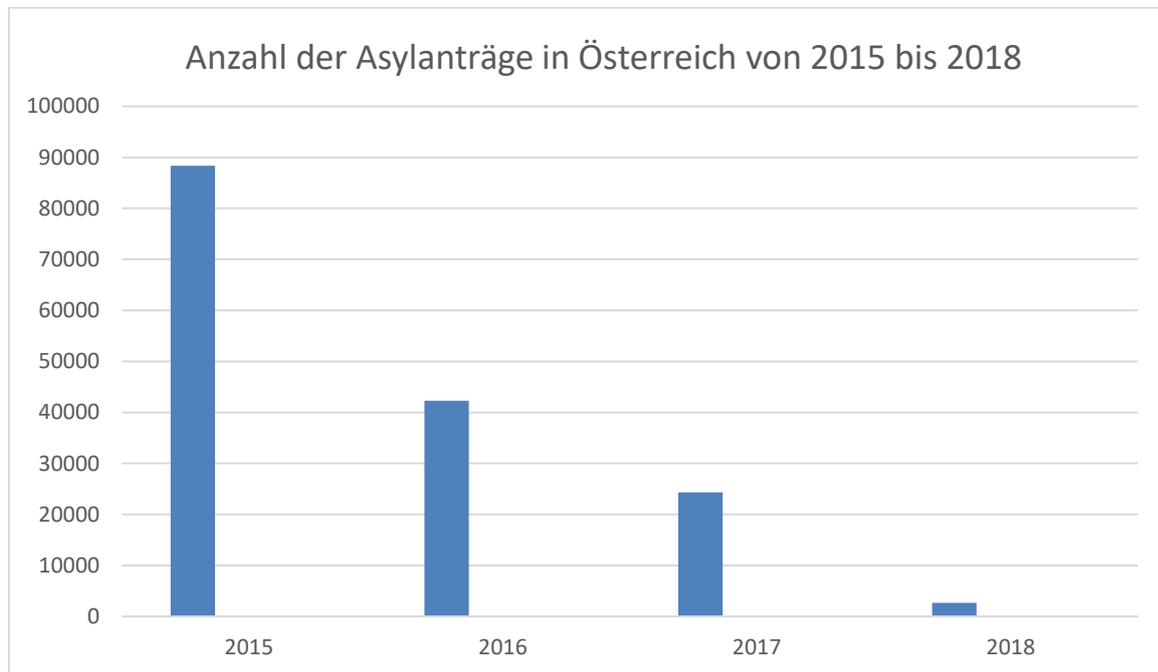
*blau = das männliche Geschlecht; rot = das weibliche Geschlecht

Im Jahr 2015 stellten die Mehrheit Männer mit 69 %, Frauen waren es weniger als die Hälfte (31 %). 2016 stieg der weibliche Anteil auf 34 %, der männliche blieb aber mit 66 % im Übergewicht. 2017 waren die Asylsuchenden zu 40 % weiblichen Geschlechts und 60 % männlichen. Im gegenwärtigen Jahr (2018) nähert sich das Verhältnis zwischen Frauen und Männern immer mehr, bis Ende Februar zeigt die Statistik 40 % weibliches und 60 % männliches Geschlecht. Die Daten nach BPB zur Gliederung nach dem Alter beweisen, dass die Mehrheit der ankommenden Menschen 2015 bis 2018 im Intervall von 0 bis 15 Jahre alt waren.

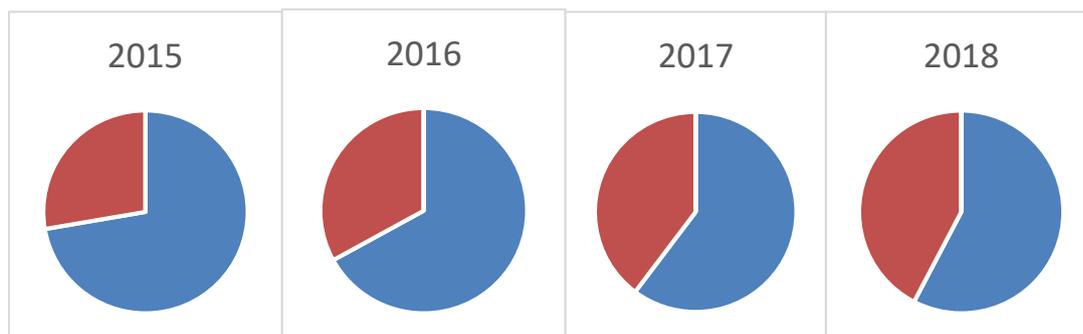


In Österreich sah die Situation und das Verhältnis der Asylanträge seit dem Jahr 2015 ähnlich wie in Deutschland aus, die Zahl ist aber natürlich in Anbetracht der Ausdehnung kleiner. Das Jahr 2015 war von einem schnellen Anstieg der Anträge, Gewährung und Schutz geprägt. Im Jahr 2015 wurden in Österreich nach dem Österreichischen Integrationsfond (ÖIF) [URL8] wegen dem syrischen Konflikt 88 340 Asylanträge gestellt, so viele wie seit

fast 60 Jahren nicht mehr. Im Jahr 2016 wurden fast nur noch die Hälfte (42285) der Asylanträge gestellt, 2017 noch die Hälfte (24 296) und im gegenwärtigen Jahr bis jetzt nur 2680 verzeichnet.

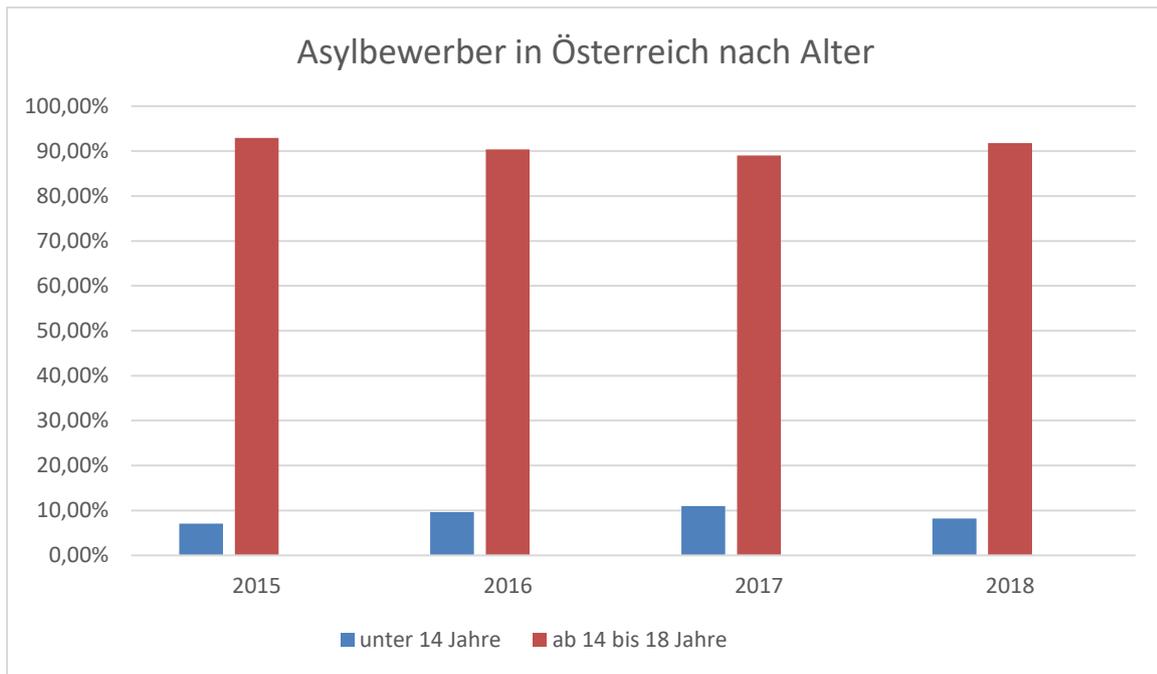


Von Januar bis September 2015 beweisen die Daten, dass fast 70% der Asylanträge in Österreich ebenso wie in Deutschland aus drei Herkunftsländern – Syrien, Afghanistan und Irak stammten. Nach dem Bundesministerium für Inneres (BMI) [URL9] bildeten die Mehrheit der Ankommenden Männer, der Anteil von Frauen steigt aber jedes Jahr.



*blau = das männliche Geschlecht; rot = das weibliche Geschlecht

Im Jahr 2015 bildete der Anteil an Frauen 27,71 % und Männer umfassten 72,29 %. 2016 fast 33,01 % Frauen und 66,99 % Männer. Im Jahr 2017 stieg der Anteil der Frauen auf 39,75 % und 2018 auf 42,34 %. Die Männer blieben aber in der Mehrheit, 2017 60,25 % und 2018 57,66 %.



Die Daten nach BMI für die Gliederung nach Alter beweisen, dass die Mehrheit der ankommenden Menschen 2015 bis 2018 im Intervall ab 14 bis 18 Jahre alt waren. Neben Erwachsenen kamen nach Deutschland und Österreich vor allem Jugendlichen, die eine, nicht nur sprachliche, Bildung brauchen.

Praktischer Teil

6 Forschungsdesign

In diesem Kapitel werden die Methoden der Erhebung der empirischen Forschung vorgestellt und beschrieben. Zuerst möchte ich die qualitativen und quantitativen Konzeptionen vergleichen und kontrastiv beschreiben. Jeder Forscher muss sich zu Beginn des Forschungsprozesses entscheiden, welche Forschungsmethode er zur Realisierung seines Forschungszieles einsetzen will. In diesem Prozess stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung, die sich als qualitative oder quantitative Forschungsmethoden charakterisieren lassen. Nach Gläser und Laudel (2006, S. 24) beruhen qualitative Methoden „auf der Interpretation sozialer Sachverhalte, die in einer verbalen Beschreibung dieser Sachverhalte resultieren“. Die qualitativen Methoden beschreiben den Untersuchungsgegenstand möglichst detailliert, ganzheitlich und umfassend. Bei der quantitativen Forschung hingegen ist es wichtig, die sozialen Sachverhalte zu interpretieren und ihre Beschreibung durch Zahlen zu unterstützen. Quantitative Untersuchungen bearbeiten die Informationen auf breiter Basis, während die qualitativen Methoden tiefe Einsichten in ein untersuchtes Phänomen erzielen. Im Fall dieser Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Untersuchung.

In dieser Forschung werden folgende Methoden angewendet: der Fragebogen, das gesteuerte narrative Interview, die Beobachtung, die Sprachbiographienbeschreibung und Sprachenporträts als ergänzende Methode zu sprachbiographischen Erzählungen. Die einzelnen Methoden werden in den nächsten Kapiteln detailliert beschrieben.

6. 1 Sprachbiographie als Forschungsmethode

Sprachenlernen, Spracherwerb und Sprachgebrauch vollziehen sich in konkreten sozialen und historisch-biographischen Situationen, das heißt, in einem Wechselspiel von individuellen, vielfach emotional bestimmten Handlungsinitiativen und gesellschaftlichen Strukturen. Aus diesem Grund wählte ich die Sprachbiographie als Forschungsmethode für meine Untersuchung aus.

Nach Busch (2013) finden biographische Zugänge Anwendung nicht nur in der Sprachforschung, sondern auch der wissenschaftlichen Beschäftigung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Sprachbiographische Daten werden auf unterschiedliche Weise gewonnen und die Methoden häufig kombiniert. In dieser Untersuchung werden der Fragebogen, das narrative Interview und das Sprachenporträt als

Grundmethoden angewendet, um die Sprachbiographien der Jugendlichen festzustellen. Unabhängig davon, wie die Daten gewonnen werden, ist die wichtigste Frage, welches Interesse im Vordergrund steht. Es gibt nach Topfink (2002, S. 124) drei Konzepte der Bezeichnung des Begriffs Sprachbiographie. Sprachbiographien sind „die erlebte Geschichte des Erwerbs von Sprachen in spezifischen Kontexten“. Es sind auch „erinnernde Rekonstruktionen sprachlicher Erfahrungen“. Das dritte Konzept besteht darin, dass die Sprachbiographien auch „sprachliche Rekonstruktionen der Biographien mit besonderer Berücksichtigung auf sprachliche Aspekte sind, die schriftlich oder mündlich realisiert werden können.“ (Topfink, 2002, S. 124) Für Menschen mit Migrationshintergrund ist es wichtig, über die eigene Sprachlichkeit zu sprechen und die Problematik der Sprachen zu thematisieren. Busch (2013, S. 86) ergänzt dazu:

„Sprache ist ein bisschen wie Luft. Man wird sich ihrer Wichtigkeit erst dann gewahr, wenn die Luft fehlt, oder wenn sie verschmutzt ist. Mit der Sprache ist es dasselbe: Die Leute nehmen Sprache als so selbstverständlich hin, dass sie sich, solange sie glücklich, ungestört und handlungsfähig sind, nicht mit ihr abgeben.“ (Busch, 2011, S. 86)

6. 2 Fragebogen

Als erste Methode in meiner Forschung wird der Fragebogen angewendet. Nach Bortz und Döring (1995, S. 253) spricht man von einer schriftlichen Befragung, „wenn Untersuchungsteilnehmer schriftlich vorgelegte Fragen (Fragebögen) selbständig beantworten“. Bei der Datenerhebung durch Fragebögen besteht häufig keine direkte Interaktion zwischen dem Befragten und dem Forschenden. Offene Fragen sollten dominieren, um eine gewisse Befragungstiefe erreichen zu können.

In meinem Fragebogen gibt es 23 Fragen, die alle offen sind. Es kann aber auch mündlich abgefragt werden, was auch in meiner Untersuchung der Fall war. Die Schüler wurden zuerst ins Thema der Sprachbiographien eingeführt, sie haben frei diskutiert, woher sie kommen, welche Sprachen sie beherrschen und wie wichtig für sie die Sprachen sind. Es wird eine offene Atmosphäre hergestellt, die Schüler haben die Fragebögen bekommen, um die Diskussion zu steuern. Es wurden den Schülern die Bedeutungen aller Fragen erklärt, damit bei den nachfolgenden Interviews keine Missverständnisse eintreten. Die Schüler bekamen Fragen, die später in den Interviews verbreitert wurden.

6.3 Narratives Interview

In der qualitativen Forschung erfreuen sich Interviews als Erhebungsmethode großer Beliebtheit. Deshalb entschied ich mich, die Fragen aus dem Fragebogen um Gestalt von Interviews zu verbreitern. In erster Linie wird das Ziel gesetzt, das Sein, Denken und Handeln der Erzählperson im Bezug zu ihrer Biographie zu rekonstruieren, um ein besseres Verständnis zu erreichen. Nach Lamnek (2010, S. 653) haben die qualitativen Interviews gegenüber quantitativen Ansätzen in der Minderheitenforschung den Vorteil, dass ihre Offenheit und Flexibilität eine besondere Spezifik des untersuchten Feldes erlauben. Das narrative Interview ist eine Spezialform des qualitativen Interviews. Das narrative Interview ist die Erzählung eigenerlebter Geschichte, es zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der Verlauf des Interviews völlig offen ist und dem Interviewten genügend Zeit gegeben wird. Der Schüler erzählt über entscheidende Punkte seines Lebens, deshalb spricht man auch vom erzählenden Interview. Im besten Fall werden die Interviews auf Tonband aufgenommen. Im Fall meiner Befragten war es nicht möglich, weil die Eltern bzw. die Erziehungspersonen keine Zustimmung dafür gaben. Die Schüler hatten aber großes Interesse und große Motivation, mit mir das Interview zu realisieren. Das ermöglichte es mir, direkt mit ihnen zu sprechen und so ihre sprachlichen Gegebenheiten nachvollzuziehen. Es wurden die Fragen aus dem Fragebogen angewendet und weiter ausgeführt. Das Interview war nach den Fragen aus den Fragebögen strukturiert. Nach jedem Interview wurde also eine detaillierte Zusammenfassung des Gesprächs von mir auf Diktafon aufgenommen.

6.4 Sprachenporträts

Sprachenporträts wurden als ergänzende Methode zur sprachbiographischen Erzählung verwendet. Die Idee hat zuerst Hans-Jürgen Krumm aufgegriffen, er hat Sprachenporträts gesammelt und publizierte diese im deutschsprachigen Raum (vgl. Krumm, Portman-Tselikas, 2011, Kinder und ihre Sprachen – lebensweltliche Mehrsprachigkeit). Darin finden sich Sprachenporträts von Kindern sowie analytische Kommentare von Krumm.

Bei dieser Untersuchung bekam jeder Teilnehmer zum Fragebogen noch ein Blatt Papier, worauf eine menschenähnliche Silhouette abgebildet wurde. Alle erhielten die Aufgabe, die Silhouette mit Buntstiften zu bemalen, jede Farbe sollte für eine Sprache stehen. Entscheidend war auch, in welchen Teil der Silhouette die Schüler die konkrete Farbe einzeichneten.

Hans-Jürgen Krumm stellt in seiner Sprachenporträtsammlung Merkmale fest, die immer wieder auftauchen. Folgende typischen Assoziationen von Farbe, Sprache sowie Position sind nach ihm zu erkennen:

- Die Erstsprache wird nach Krumm (2001, S. 18) meist rot dargestellt und wird entweder in der Nähe bzw. in Form des Herzens oder im Kopf eingezeichnet und nimmt meist auch eine große Fläche des Körpers ein.
- Englisch befindet sich nach Krumm (2001, S. 18) oft in den Armen oder Beinen, da es als nützliches Werkzeug angesehen wird.
- Bei Zweisprachigen steht nach Krumm (2001, S. 18) häufig jede Körperhälfte für eine Sprache und wird somit in einer Farbe angemalt.

Brigitta Busch, die sich ebenfalls mit Sprachenporträts auseinandersetzt und diese als Forschungsmethode verwendet, fand weitere häufig auftretende Gemeinsamkeiten in ihrem Projekt in Südafrika heraus:

- „Sprachen mit emotionalem Wert wird meistens eine helle Farbe zugeteilt.“ (Busch, 2010, S. 286)
- „Negativ konnotierte Sprachen sind oft in einem grauen Farbton gemalt.“ (Busch, 2010, S. 286)
- „Wenn eine Sprache für die Person mehrere Funktionen besitzt, werden auch dementsprechend mehrere Farben verwendet.“ (Busch 2010, S. 287)

Die Sprachenporträts können nach meiner Meinung mithilfe des Zeichens einen Raum des Innehaltens für das Kind öffnen, sie können selbst entscheiden, was sie als Sprache definieren. Das Denken und Darstellen in Bildern ist ein eigenständiger Modus, in dem Bedeutung geschaffen wird. Das Bild dient nach Busch (2010, S. 287) als Ausgangspunkt für die interpretierende Erzählung. Körper- und Farbmeteraphorik fließen häufig in die Erzählung ein, was auch im Fall meiner Forschung genutzt wurde.

7 Fallstudien

In diesem Kapitel werden die Daten und Gesamtinformationen über jeden einzelnen Schüler dargestellt, jedes Unterkapitel gehört einem Schüler. Zuerst werden die Basisangaben der einzelnen Befragten angezeigt, dann wird kurz ihre Biographie beschrieben. Eine zentrale Rolle spielen die Sprachbiographien, die aus den Daten einzelner Fragebögen und Interviews bestehen. Zu den sprachbiographischen Erzählungen werden auch, als ergänzende Methode, die Sprachenporträts verwendet. Die Sprachenporträts werden analysiert und zum Schluss meine Bemerkungen hinzugefügt.

7. 1 Silwand

Grundangaben

Name	Silwand
Geschlecht	weiblich
Geburtsjahr	2004
Alter	12
Herkunftsland	Syrien
Jahr der Auswanderung nach Österreich	2015
Aufenthaltszeit	20 Monate
Muttersprache/n	Kurdisch, Arabisch
Fremdsprache/n	Englisch
Zweitsprache/n	Deutsch

Biographie mit besonderer Berücksichtigung der Sprache

Silwand⁵ wurde in 2004 in Syrien geboren. Sie lebte in der südwestlichen Stadt Daraain einem Wohnhaus mit ihren Eltern und mit ihrem Bruder Mohammad. Ihre Mutter war Hausfrau und kümmerte sich um eine angenehme Atmosphäre. Ihr Vater hatte eine Schneiderei im Wohnhaus im Erdgeschoss. Silwand hatte in der Schule viele Freunde und liebte ihre Heimatstadt. Als der Krieg kam, wurde die ganze Stadt zerstört und von dem Wohnhaus blieben nur Trümmer. Im März 2015 entschied sich deshalb diese Familie, Sicherheit in Europa zu suchen. Silwand sagt: „Syrien war ein schönes Land, Daraa war die schönste Stadt. Plötzlich hatte ich das Gefühl, dass ich in einem Traum bin, dass ich kein Mensch bin, sondern nur Zahl. Ich wäre gern mit meiner Familie dort geblieben, ohne Trümmer und ohne Bomben.“ Sie flohen über das Mittelmeer auf einem Schiff. Als sie nach Europa kamen, bekamen sie in Linz dank des Geldes ihres Vaters auf Antrag eine Wohnung.

⁵ Die Aussagen aller Befragten sind authentisch und wurden nicht korrigiert.

Silwand bemüht sich darum, ihren Vater nicht zu enttäuschen und gute Ergebnisse in der Schule zu haben.

Was die Sprachen betrifft, erwarb Silwand als erste Sprache Kurdisch. Als 2-jährige erwarb sie dann noch Arabisch. Im Fragebogen gibt sie an, dass trotzdem Kurdisch und Arabisch ihre Muttersprachen sind, sie drückt mit Arabisch ihre Gefühle aus. Kurdisch ist für sie die Sprache, die sie in offiziellen Situationen verwendete, z. B. beim Unterricht in Syrien. Als sie nach Österreich kam, lernte sie Deutsch und Englisch. Wenn sie über etwas nachdenkt, verwendet sie immer eine andere Sprache. Beim Unterricht denkt sie im Kurdisch, in den Pausen in Arabisch und zu Hause Kurdisch, wenn sie mit ihrer Mutter spricht, oder auch Deutsch, wenn die Kommunikation mit ihrem Vater verläuft. Ihre Mutter spricht nicht Deutsch, mit ihr muss Silwand zu Hause Kurdisch sprechen. Der Vater kann Deutsch sprechen, aber benutzt in der Kommunikation mit ihr nur den Dialekt, um sie zu gewöhnen. Mit dem Bruder spricht sie zu Hause Kurdisch und Arabisch, in der Schule sprechen sie aber Deutsch miteinander, damit sie die anderen Schüler verstehen. Als sie klein waren, sprachen die Eltern und sie nur Kurdisch und Arabisch zu Hause.

In Englisch denkt sie niemals, sie spricht Englisch nur in den Englischstunden in der Schule. Wenn sie mit niemandem im Kontakt ist z. B. auf dem Weg zur Schule, denkt sie in allen Sprachen – Kurdisch, Arabisch und manchmal auch Deutsch. Sie hat in Arabisch ein Fantasiewort erfunden, und das ist der Name Allanis. Er besteht aus zwei Teilen – Anis und Alladin. Anis heißt ihr Hund und bedeutet für sie den größten Freund. Alladin bedeutet in Arabisch eine Herrlichkeit und Erhabenheit des Glaubens. Silwand verband die zwei Wörter, um ihren fiktiven Freund zu benennen. Der Freund erfüllt die beiden Eigenschaften der Namen und war mit ihr auf der Schifffahrt. Sie sprach auch über ihre Lieblingswörter, die sie in den einzelnen Sprachen hat. In Deutsch sind das die Wörter *ja*, *nein* und Wortverbindungen *wieich mag dich*. In ihrer Muttersprache, in Arabisch, ist ihre beliebteste die Verbindung *انا احبك* (Ich liebe dich.). Sie bestätigte auch, dass sie Englisch mag, vor allem mag sie das Wort *Hello* oder den Ausdruck *I love you*. Silwand kennt auch die Gesten und Ausdrücke, die die Menschen in Österreich benutzen und die andere als in Deutschland sind. Wenn sie etwas ausgezeichnetes isst, drückt sie es mit dem verbundenen Daumen und Zeigefinger aus und sagt: „mmmmm es schmeckt mir“. Sie benutzt den Ausdruck „mmmmm lecker“ nicht, weil es typischer für Deutschland ist und die Menschen in Österreich würden es nicht sagen.

Den österreichischen Dialekt mag sie nicht besonders, mit ihrem Vater muss sie aber im Dialekt sprechen. Er sagt, dass Hochdeutsch nur in der Schule wichtig ist, aber Dialekt ist

die Rede des alltäglichen Lebens. Nach ihrer Ankunft in Österreich veränderte sich nur, dass sie zu Hause nicht nur Kurdisch und Arabisch spricht, sondern auch Deutsch. Nach dem Schuleintritt in Österreich veränderte sich ihr Sprachverhalten, sie musste die neue Sprachidentität in sich selbst entwickeln und im Unterricht Deutsch sprechen. Nach ihrer Meinung ist aber die Mehrsprachigkeit in der Schule kein Hindernis und hatte damit fast keine Schwierigkeiten. Am Anfang gab es nur viele Missverständnisse mit dem Alphabet und auch in Mathematik, wo sie bis jetzt schwach ist, weil die Aufgaben viel schwieriger sind als in der syrischen Schule.

Meine Bemerkungen

Das wichtigste für Silwand ist nach meiner Meinung, dass die ganze Familie auch mit Anis zusammen ist. Sie sieht wie eine sehr starke Persönlichkeit aus, die äußerlich nur positive Emotionen zeigt. Dieses Mädchen war im Unterricht immer optimistisch und hatte gute Laune. Ihr Bruder Mohammad fügte aber noch etwas zu ihrer Charakteristik hinzu. Trotzdem die Situation ziemlich gut aussieht, verlor Silwand einen Teil von selbst, ihre Heimat. Die Wohnung in Daraa stellt für sie ein wirkliches Heim dar. Wenn sie jeden Abend in ihrem „Prinzessinenbett“ liegt, sieht sie wahrscheinlich immer das Wohnhaus in Daraa und manchmal hört Mohammad, wie sie weint. Dank ihrem Vater und auch dank ihrem positiven Charakter ist sie aber auf einem guten Weg zur Integration und zum Aufbau einer neuen Identität.

Sprachenporträt



Aus ihrem Sprachenporträt wird offensichtlich, dass Kurdisch ihr am Herzen liegt. Kurdisch, als ihre erste Muttersprache, stellte Silwand in die Nähe und in der Form des Herzens dar. Es könnte das kleine rote Herz aus dem Bild auch den kleinen roten Sternen ähneln, die sich auf der syrischen Flagge befinden. Das Herz wird dabei noch rot ausgemalt, was die warme Beziehung zu dieser Sprache signalisiert. Das Herz nimmt aber nur eine kleine Fläche des Körpers ein. Es bedeutet, dass sie einen Raum für andere Sprachen gibt. Ihre zweite Muttersprache, Arabisch, situierte sie in den Augen, im Mund, in der Nase und im Hals. Sie wollte vielleicht darstellen, dass alles, was ihre Sinne auffangen, sie auf Arabisch ausdrückt. Arabisch hat sie auch in ihren Stimmbändern, wenn sie ihre Gefühle ausdrückt. Dem entsprechen auch die Fragen aus dem Fragebogen: „In welcher Sprache drückst du deine Gefühle aus?“ und „In welcher Sprache denkst du in den Pausen/auf dem Weg zur Schule?“. Die Antwort auf die Fragen war jedes Mal gleich – Arabisch. Arabisch wird die hellrosa Farbe zugeordnet, es unterstützt die Behauptung, dass eine helle Farbe positive emotionale Werte konnotiert. Deutsch und Englisch ordnete sie in den Kopf, weil sie diese Sprachen in der Schule benutzt. Englisch ist grün, sie mag die Sprache und sie stellt für sie Ruhe dar. In der zweiten Hälfte des Kopfes befindet sich Deutsch, die violett ist. Diese Farbe ist schön, stark, aber auch aggressiv. Es könnte bedeuten, dass auch Deutsch für Silwand schön und wichtig ist, aber in ihren Kopf unter dem Druck der Umstände gepresst wurde. Im Gesicht sieht man das Lächeln, das mit der Persönlichkeit von Silwand korrespondiert. Sie malte die Augen, die Nase und den Mund ins Gesicht hinein und gab der Silhouette eine Seele.

7. 2 Mohammad

Grundangaben

Name	Mohammad
Geschlecht	männlich
Geburtsjahr	2002
Alter	14
Herkunftsland	Syrien
Jahr der Auswanderung nach Österreich	2015
Aufenthaltszeit	20 Monate
Muttersprache/n	Kurdisch, Arabisch
Fremdsprache/n	Englisch, Türkisch
Zweitsprache/n	Deutsch

Biographie mit besonderer Berücksichtigung der Sprache

Mohammad wurde in 2002 in Syrien geboren. Er lebte, gleich wie Silwand, in dem syrischen Stadt Daraa in einem Wohnhaus. Seine Mutter war eine Frau im Haushalt und kümmerte sich um das Zuhause. Sie schuf zu Hause eine warme Atmosphäre und kochte für die ganze Familie manchmal auch drei Gerichte in einem Tag. Das Essen ist seine Leidenschaft und er möchte einmal auch so gut kochen können wie seine Mutter. Er sagt: „Ich bin jetzt in der Phase, wo ich nur schmecke, nicht koche. Einmal möchte ich aber diese Rolle mit meiner Mutter tauschen.“ Sein Vater hatte eine Schneiderei im Erdgeschoss des Wohnhauses. Als der Krieg nach Syrien kam, wusste Mohammad von seinem Vater über alle Bedrohungen. Er und sein Vater mussten sich doch um die Mutter und um Silwand versorgen. Als der Krieg kam, wurde alles zerstört – die Stadt, das Wohnhaus und auch die Schneiderei. Aus diesem Grund flüchtete er im März 2015 mit seiner Familie nach Europa, sie konnten über das Mittelmeer mit einem Schiff flüchten. Mohammad hatte oft Angst und wusste nicht, was auf ihn wartet. Er und sein Vater mussten aber Unterstützung für die Mutter und Silwand sein, sie konnten ihre Angst nicht zeigen. Als sie nach Österreich kamen, begann der Vater schnell zu arbeiten, um eine Wohnung zu bekommen. In Linz fanden sie eine schöne Wohnung und Mohammad hat ein eigenes Zimmer. Alles ist gut, aber trotzdem veränderte sich viel.

Als erste Sprache erwarb Mohammad, wie seine Schwester, Kurdisch. Als er ungefähr zwei Jahre alt war, erwarb er dazu noch Arabisch. Mit Kurdisch drückt er meistens seine Gefühle aus und er spricht auch lieber Kurdisch, Arabisch stellt für ihn die Sprache des Krieges dar. Im Unterschied zu seiner Schwester beherrscht er ab seinen sechs Jahren noch Türkisch. Er musste Türkisch sprechen, wenn er mit seinem Vater in der Schneiderei arbeitete, weil fast alle Bestellungen von türkischen Kunden stammten. Als er nach Österreich kam, lernte er Deutsch als Zweitsprache und Englisch als Fremdsprache. Wenn er an etwas denkt, benutzt er immer eine andere Sprache. Beim Unterricht und in den Pausen denkt er Kurdisch, aber oft auch schon Deutsch. Zu Hause und auf dem Weg zur Schule verlaufen alle seine Gedanken Kurdisch. Zu Hause spricht er mit seiner Mutter Kurdisch und mit seinem Vater Deutsch – vor allem im Dialekt. Alle Gedanken, die er zu Hause hat, verlaufen in Kurdisch. Mit seiner Schwester spricht er sie zu Hause Kurdisch. Silwand spricht mit ihm zu Hause auch Arabisch, er antwortet ihr aber immer Kurdisch oder Deutsch, um seinen Unwillen zu zeigen. In der Schule reden sie immer Deutsch, damit die anderen Schüler sie

verstehen. Mohammed erklärte, dass, als er und Silwand klein waren, die Eltern und sie nur Kurdisch sprachen. (Silwand behauptete aber, dass die Familie auch Arabisch sprach. Darüber sprach Mohammad überhaupt nicht, er gliederte das Arabisch aus seinem Leben aus.)

Englisch nimmt er nur als ein Fach wahr, spricht Englisch nur in den Englischstunden der Schule. Es gab keine Fantasiewörter in Deutsch oder anderen Sprachen, die er erfunden hat. Auf diese Frage antwortete er mit einem Lächeln, da für ihn noch fast alle deutschen Wörter eine große Fantasie sind, vor allem der Artikel. Er hat aber seine Lieblingswörter in einzelnen Sprachen. In Deutsch mag er das Wort *Liebe*. „Das Wort klingt sehr schön, als wenn die geschmolzene Schokolade fließt“. In seiner Muttersprache (Arabisch) mag er das Wort *Shankleesh*. Es ist eine syrische Käsespezialität.

Mohammad verglich auch Gesten, die man in Österreich und in Syrien verwendet. Wenn er ein Gericht loben möchte, drückt er es mit dem verbundenen Daumen und Zeigefinger aus und sagt: „lecker“. In Syrien sollte man sich den Bauch streichen und einen zufriedenen Ausdruck im Gesicht haben. Deutsch ist für ihn sehr wichtig. „Deutsch ist für mich die Notwendigkeit, um in Österreich bleiben zu können. Ich denke niemals nach, ob die Sprache mir gefällt oder nicht. Ich muss einfach Deutsch sprechen, ich mag aber Deutsch, weil es für mich einen neuen Anfang darstellt. Wenn er wählen kann, spricht er lieber Hochdeutsch statt Dialekt, trotzdem besteht sein Vater darauf, dass Dialekt für das Leben in Österreich wichtiger ist. Hochdeutsch klingt ihm mehr erhaben als der Dialekt. Er spricht Hochdeutsch aber nur im Unterricht. Er spricht in den Pausen mit seinen Freunden Dialekt, sowie zu Hause mit seinem Vater. Mohammad gab an, dass sich nach der Ankunft in Österreich viel veränderte. Er muss nicht nur in der Schule Deutsch sprechen, sondern auch mit seinem Vater, was für ihn sehr schwer ist. Er hat mit seinem Vater eine sehr gute Beziehung und ist daran gewöhnt, mit ihm seine Gefühle zu besprechen. Sie sprachen immer Kurdisch oder Türkisch miteinander und Mohammad hat jetzt das Gefühl, dass er durch Deutsch nichts Persönliches, nichts mit Emotionen, ausdrücken kann. In der Schule hat er aber kein Problem, mit den Lehrerinnen und den Freunden Deutsch zu sprechen. Mit seinem Schuleintritt in Österreich hatte er große Schwierigkeiten. Es war zum ersten Mal, als er sich um die Prioritäten klar werden und auf die Pflichten konzentrieren musste.

Meine Bemerkungen

Er ist sehr reif und nimmt die Situation sehr realistisch wahr. Es wurde nicht bestätigt, dass er wirklich 14 Jahre alt ist. Mohammad musste dem Vater in der Schneiderei helfen, jeden Tag nach der Arbeit lehrte ihm der Vater lesen, schreiben und rechnen, zur Schule konnte er aber nie gehen. In Österreich hilft er seinem Vater nicht mehr und muss zur Schule gehen, etwas, was er vorher niemals erlebte. In den ersten Monaten war er sich nicht sicher und wusste überhaupt nicht, was er machen soll. Noch jetzt ist er oft verwirrt und kann nicht mit seinen Altersgenossen reden.

Sprachenporträt



Sein Sprachenporträt zeigt, dass Kurdisch für ihn die beliebteste Sprache ist. Kurdisch wurde in die linke Hälfte des Körpers gemalt und bekam die Form des Herzens. Das Herz ist blau – blaue Farbe kann Reinheit, Ausgeglichenheit und Erhabenheit signalisieren. Das Herz nimmt eine kleine Fläche des Körpers ein. Auch bei Mohammad könnte es bedeuten, dass es einen Raum auch für andere Sprachen gibt. Seine zweite Muttersprache, Arabisch, befindet sich in den Füßen und hat schwarze Farbe. Die Konnotation ist in diesem Fall eindeutig, er nimmt Arabisch als die Sprache des Krieges. Überall klang Arabisch, als er ihr Heim verlassen musste und nach Europa flüchtete. Die Füße stellen die Flucht dar. Schwarze Farbe äußert seine Gefühle bei der Flucht und konnotiert negative Emotionen. Türkisch befindet sich in den Händen, im Vergleich mit seiner Biographie ist diese Position verständlich, Mohammad benutzte Türkisch nur bei der Arbeit in der Schneiderei, er verwandte Türkisch, wenn er mit den Händen arbeitete. Der Sprache ordnete er Orange zu, das erweckt

Assoziationen zu Energie und Kraft. Mohammad verband Türkisch mit positiven Emotionen, mit guter Laune, mit Energie und Enthusiasmus – mit allen Elementen, die bei seiner Arbeit eine Rolle spielten. Deutsch befindet sich im Hals, und es bestätigt seine Behauptung, dass Deutsch für ihn eine Notwendigkeit ist, damit er in Österreich bleiben kann, ist die Sprache, in der er jeden Tag sprechen muss. Deutsch bekam die hellrosa Farbe, die Auswahl beweist seine gute Beziehung zu der Sprache. Englisch befindet sich im Kopf und hat keine Farbe. Mohammad wollte vielleicht zeigen, dass trotzdem er Englisch lernt in der Schule, hat die Sprache noch keinen Platz in seiner Identität. Das Gesicht ließ er leer, ohne Sinnesorgane und ohne Lächeln. Es signalisiert, dass die Persönlichkeit von Mohammad viel erlitt und sich etwas verlor.

7. 3 Sedighe

Grundangaben

Name	Sedighe
Geschlecht	weiblich
Geburtsjahr	2002
Alter	14
Herkunftsland	Afghanistan
Jahr der Auswanderung nach Österreich	2015
Aufenthaltszeit	18 Monate
Muttersprache/n	Persisch (Dari), Türkisch
Fremdsprache/n	Englisch, Spanisch
Zweitsprache/n	Deutsch

Biographie mit besonderer Berücksichtigung der Sprache

Sedighe wurde in 2002 in Afghanistan geboren. Sie lebte in der nördlichen Stadt Kundúz in einem Haus mit ihren Eltern und mit ihrer Tante. Die Konflikte dauern in Afghanistan schon seit 2001, als Sedighe noch nicht geboren wurde. In den letzten Monaten wurde aber im Afghanistan-Krieg das ganze Land zerstört, die Bewohner mussten flüchten, um nicht ihr Leben zu verlieren. Sedighe flüchtete mit ihrer Familie durch den Iran und Irak nach Syrien, von wo sie mit dem Schiff abfahren sollten. „Als wir in dem Schiff standen, hatte ich das Gefühl, dass das schlimmste vorbei ist.“ Nach drei langen Monaten, die sie flüchtete, kam Sedighe nach Europa, wo sie Asyl in Österreich bekam. Sie fühlt die Verantwortung und bemüht sich darum, möglichst schnell Deutsch zu lernen. Sie will sich eingliedern, deshalb spricht sie Deutsch nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrem

Asylheim. Ihr Ziel ist eindeutig – sie will gute Ergebnisse in der Schule haben, um nach Neue Mittelschule weiter studieren zu können.

Sedighe erwarb als erste Sprache Persisch. „Persisch ist nicht nur eine, sondern sie hat viele Varietäten. Diese Sprache wird im Iran Farsi genannt und in Afghanistan und in Pakistan Dari. Persisch, Dari und Farsi sind immer dieselben Sprachen, es wurde nur die afghanische Landessprache Farsi in Dari umbenannt, um eine Abgrenzung zu schaffen.“ Dann erwarb sie noch Türkisch, das sie als ihre zweite Muttersprache wahrnimmt. Ihre Familie sprach zu Hause immer Persisch und Türkisch. Im Fragebogen gibt sie an, dass sie zum Ausdruck ihrer Gefühle Deutsch verwendet. Persisch stellt für sie die Sprache dar, der ihr die Schrecken erinnert. Sie will Persisch vergessen und ein neues Leben beginnen, sie hat in diese Sprache nur ein Lieblingswort: خانواده, was in der Übersetzung ins Deutsche *die Familie* bedeutet. Als sie nach Österreich kam, lernte sie Deutsch, Englisch und etwas Spanisch. Wenn sie über etwas nachdenkt, kontrolliert sie sich immer, sie will nur Deutsch nachdenken und Deutsch sprechen. In den Pausen, im Asylheim, oder auf dem Weg zur Schule denkt sie Deutsch. Nur in wirklich schwachen Momenten denkt sie in ihrer zweiten Muttersprache, in Türkisch. Beim Unterricht möchte sie vollkommen sein, um ihre Grundausbildung zu beenden und bessere Möglichkeiten in ihrer Zukunft zu haben. Es gibt ein Fantasiewort, das sie erfunden hat – *Familiaille*.

Die Wortzusammensetzung besteht aus der deutschen *Familie* und aus dem türkischen *aille*, was in der Übersetzung auch *die Familie* bedeutet. Das Fantasiewort erklärt sie nachfolgend: „Diese Wörter können nicht mehr getrennt werden. In Österreich habe ich keine *Familie*, aber Deutsch ist meine Zukunft. Türkisch ist nur mehr meine Vergangenheit, aber meine *aille* bleibt immer in meinem Herz und in meinen Erinnerungen.“ Das Motiv bleibt auch in ihren Lieblingswörtern gleich. Ihre Lieblingswörter sind im Deutschen: *das Leben* und *meine Familie*. In Türkisch *aille*, in Persisch خانواده. Das Motiv der Familie erscheint als Lieblingswort in allen Sprachen, die mit ihrer Flucht etwas zu tun haben. Ihre anderen Lieblingswörter stammen aus dem Türkischen: *anne* und *baba* (in der Übersetzung ins Deutsche *die Mutter* und *der Vater*).

In Englisch und in Spanisch hat sie noch keine Lieblingswörter. Sedighe möchte möglichst schnell in die österreichische Gesellschaft eingliedert werden, trotzdem trägt sie jeden Tag ein schwarzes Kopftuch, um das Andenken ihrer Familie zu ehren. Sie trägt oft den Hidschab, manchmal aber auch den Nikab⁶.

Sedighe ist sehr reflektiert und behauptet: „Jedes Mädchen, die Nikab trägt, muss ihre Emotionen mithilfe der Augen und der Gesten zeigen können.“ Sie hat bemerkt, dass Österreicher eine größere Distanz von den anderen wollen als Afghanen. Für Afghanen ist es kein Problem, jemandem nahe zum eigenen Körper zu lassen. Sie nehmen ihren Körper nicht als „Ich“ wahr. Das „Ich“ befindet sich tief in Inneren. Der Kontakt mit einem fremden Mensch bedeutet nicht den Kontakt mit dem „Ich“. Alle ihre Mitbewohner im Asylheim sprechen Dialekt, sie mag aber mehr Hochdeutsch. Die Erzieherin will aber, dass Sedighe nicht nur Hochdeutsch, sondern auch Dialekt versteht. Nach dem Schuleintritt in Österreich veränderte sich ihr Sprachverhalten, sie musste Deutsch intensiv lernen und ihre Muttersprache in sich unterdrücken. Viele Missverständnisse entstanden durch das noch fremde Deutsch, den am Anfang verstand sie fast nichts, war verwirrt und frustriert.

Meine Bemerkungen

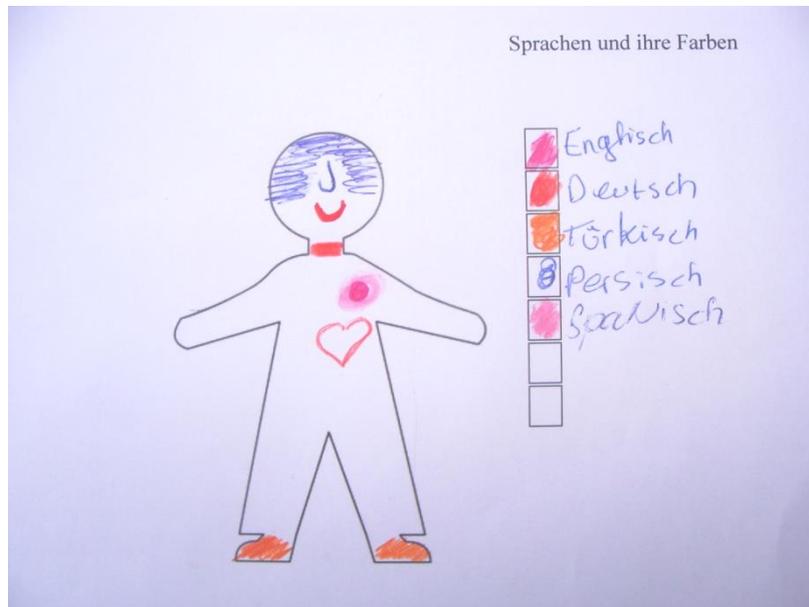
Sedighe ist sehr emanzipiert und strebsam. Ihre Eltern waren oft streng und hatten an Sedighe große Anforderungen. Ihre Tante war die, der sie sich immer anvertrauen konnte, sie war nicht nur ihre Tante, sondern auch die beste Freundin. Sedighe versprach ihrer Tante, dass sie in Europa gute Ergebnisse in der Schule haben und studieren wird. Die Eltern von Sedighe wurden gefangen genommen. Sie musste kämpfen und mit ihrer Tante auf Wunsch der Eltern weiterflüchten. Als sie auf das Schiff stiegen, wurde ihre Tante erschossen, Sedighe

⁶Abbildung von Verhüllung der muslimischen Frauen [URL10]



hat deshalb ein großes Trauma, das sie an der erfolgreichen Integration hindert. Es passiert oft, dass sie während des Unterrichts ihren Kopf in den Händen hält und bis Ende der Stunde nicht mehr arbeitet.

Sprachenporträt



Das Sprachenporträt von Sedighe zeigt, dass sie auf dem besten Weg zur erfolgreichen Integration in Österreich ist. An die Stelle des Herzes situierte sie Deutsch und bezeichnete die Sprache mit roter Farbe. Das Herz nimmt eine ziemlich große Fläche des Körpers ein, und die rote Farbe konnotiert auf ihrer Seite Wärme. Deutsch befindet sich auch im Hals und im Mund, weil Sedighe meistens Deutsch spricht und ihre Gefühle damit ausdrückt. Auf dem Gesicht malte sie den Mund mit einem Lächeln in roter Farbe, was auch die Beziehung und positive Emotionen zu Deutsch symbolisiert. Ihre Muttersprache Türkisch ruft auch positive Assoziationen hervor, die orange Farbe bzw. Türkisch kann für sie nach dem Bild Lebhaftigkeit, Energie und Fröhlichkeit bedeuten. Sie stellte Türkisch zu den Füßen, weil sie Türkisch oft bei ihrer Flucht sprach. Dagegen steht Persisch, das keine Farbe bekam. Persisch bringt ihr das Trauma in Erinnerung. Persisch steht statt der Augen – Sedighe will alle Schrecken ihrer Vergangenheit nicht mehr vor den Augen haben.

Englisch und Spanisch nehmen eine besondere Stelle ein, sie sind nicht weit vom Herz situiert und tragen hellrosa Farbe. Diese zwei Sprachen lernt Sedighe in der Schule und stellen für sie ihre Ausbildung dar. Die Ausbildung und gute Ergebnisse spielen im Leben von Sedighe eine große Rolle, weil es der Weg ist, um in Österreich bleiben zu können.

7. 4 Abulfaz

Grundangaben

Name	Abulfaz
Geschlecht	männlich
Geburtsjahr	2002
Alter	14
Herkunftsland	Afghanistan
Jahr der Auswanderung nach Österreich	2016
Aufenthaltszeit	4 Monate
Muttersprache/n	Persisch (Dari), Paschto
Fremdsprache/n	Englisch
Zweitsprache/n	Deutsch

Biographie mit besonderer Berücksichtigung der Sprache

Abulfaz wurde in 2002 in Afghanistan geboren, wo er in Maimana mit seiner Mutter und zwei Brüdern lebte. Er musste sich mit Hilfe seiner Brüder um seine Mutter kümmern, weil sie mit drei Söhnen allein blieb. Er war der jüngste, musste zu Hause bleiben und für die Mutter sorgen, seine älteren Brüder verdienten das Geld. Im Fragebogen von Abulfaz wurde erwähnt, dass seine Muttersprachen Persisch (Dari) und Paschto sind. Er drückt seine Gefühle nicht gern aus, besonders nicht in der deutschen Sprache. Als er nach Österreich kam, begann er Deutsch und Englisch zu lernen. Beim Nachdenken hat er im Kopf immer Paschto – das bedeutet für Abulfaz die Sprache, die er liebt aber auch hasst. Wenn er Paschto spricht oder denkt, erinnert sich an seine Familie, an sein Heim. Sie sprachen zu Hause Paschto und manchmal auch Dari, wenn sie zur Behörde gingen. Er hat aber immer auch die Schrecken des Krieges vor Augen. Paschto stellt einfach sein „Ich“ dar und er denkt Paschto beim Unterricht, in den Pausen, im Asylheim und auch auf dem Weg zur Schule. Es gibt keine Fantasiewörter, die er erfunden hat, er hat aber ein paar Lieblingswörter, die aus Paschto stammen. Es sind die Wörter *Manana*, *Salam* und *More*, die in der Übersetzung ins Deutsche *Danke*, *Hallo* und *die Mutter* bedeuten. Mit Gesten und Gewohnheiten hat er in Österreich immer irgendein Problem. Als Beispiel erklärte er, dass zwischen österreichischen und afghanischen Gesten oft ein großer Unterschied ist – wenn man den Daumen und den Zeigefinger verbindet und dazu einen Klang erzeugt, bedeutet es in Österreich, dass etwas (vor allem ein Gericht) lecker ist. In Afghanistan bedeutet es aber Verachtung und Wut. Es ist für Abulfaz sehr schwer, dass Deutsch Varietäten hat. In der Schule muss er Hochdeutsch reden, aber im Asylheim und mit Freunden soll er in der Mundart sprechen. Er hat das Gefühl,

dass es zwei verschiedene Sprachen sind. Wenn er in der Schule Dialekt spricht, schimpft ihn seine Lehrerin aus. Wenn er im Asylheim Hochdeutsch redet, gucken seine Freunde seltsam, das stört ihn oft. Die letzte Sprache, die er lernt, ist Englisch. Englisch hat für ihn keine größere Bedeutung, es ist nur ein Fach, wie z. B. Mathematik. Mit dem Schuleintritt veränderte sich für Abulfaz viel. Er hat im Asylheim einen Freund mit ähnlichem Schicksal, er spricht aber Arabisch. Wenn Abulfaz aus der Schule kommt, muss er seine Aufgaben machen, dann schläft er nur. Er hasst alle Erzieherinnen und Menschen, die Deutsch sprechen, er fühlt sich fremd. Seine größte Schwierigkeit ist die Sprache, er will nicht Deutsch lernen und leistet Widerstand, womit er aber nur gegen sich selbst wirkt.

Meine Bemerkungen

Es ist nicht bestätigt, wie alt Abulfaz in Wirklichkeit ist. Er erlitt ein großes Trauma, sein ältester Bruder wurde im Krieg erschossen, der zweite verlor im Krieg seinen Arm und konnte deshalb nicht mit Abulfaz flüchten – sondern sich um die Mutter kümmern. Abulfaz musste die ganze Familie verlassen und allein flüchten. Auf dem Schiff hatte er oft Hunger und musste sogar Ratten essen. Er meinte, dass er das nicht überleben kann. Er kann Frauen nicht respektieren, in jeder Konversation mit einer Frau, egal ob Erzieherin, Mitschülerin oder Lehrerin, handelt er arrogant, niemals schaut er in den Augen der Frau. Einmal beim Unterricht beantwortete er die Frage: „Wer soll in deiner zukünftigen Wohnung aufräumen?“ folgendermaßen: „Es soll immer meine Frau machen. Die Frauen müssen zu Hause bleiben und Dienerinnen sein. Jede Frau muss seinem Mann gehorchen und zur Hand sein.“

Sprachenporträt



Das Sprachenporträt von Abulfaz ist auf ersten Blick traurig und etwas aggressiv. Er benutzt nur die dunkle Farbe, was seine emotionelle Stimmung spiegelt. Seine beliebte Muttersprache Paschto befindet sich im Kopf und an der Stelle des Herzens. Diese Muttersprache wurde einerseits mit positiven, andererseits mit negativen Konnotationen, verbunden. Die rote Farbe signalisiert, dass er die Sprache mag und mit dieser Sprache viele schöne Erinnerungen verbinden hat. Die schwarze Farbe bedeutet aber, dass er in Afghanistan ein Trauma erlitt, in seinem Herz gibt es nicht nur Liebe, sondern auch Leiden. Im Gedächtnis sind die Erinnerungen an seine Familie und an sein Heim, aber auch viele Erinnerungen an Gewalt. Die Verbindung der beiden Farben symbolisiert das Chaos, das in seinem Herz und in seinem Kopf ist. Seine zweite Muttersprache, Dari, ist mit einem Dunkelblau bezeichnet und befindet sich in den Händen. Das Dunkelblau wirkt auf unsere Sinne als eine konservative Farbe. Abulfaz sprach und schrieb in Dari nur an Behörden. Es ist die Erklärung, warum er die ruhige, konservative Farbe und die Hände auswählte. Englisch spielt in seinem Sprachenporträt fast keine Rolle. Sie wurde mit der unbestimmten, braunen Farbe bezeichnet und hat keinen Platz. Englisch symbolisieren nur die Fragezeichen unter dem Kopf – es bedeutet, dass Englisch für Abulfaz unwichtig und unbestimmt ist. Die schlimmste Konnotation erweckt Deutsch. Deutsch befindet sich im ganzen Körper und ist schwarz. Abulfaz situierte Deutsch in den Füßen, weil er Deutsch wegen der Flucht sprechen muss. Er muss in viele Institutionen gehen und Deutsch sprechen, trotzdem er nicht will. Sein Mund ist finster und schwarz, weil er die deutsche Sprache hasst. Er malte nicht nur die braunen Fragezeichen, sondern auch die schwarzen, die darstellen, dass Abulfaz keine Beziehung zum Deutschen hat. Er hat in seiner neuen Sprache Chaos und ist verloren. Die schwarze Farbe, die metaphorisch das Deutsche darstellt, befindet sich im ganzen Körper. Abulfaz wollte zeigen, dass er sich schlecht fühlt. Er macht den Krieg schuldig für den Tod der Eltern und überträgt das auf die deutsche Sprache.

7. 5 Sheyda

Grundangaben

Name	Sheyda
Geschlecht	weiblich
Geburtsjahr	2004
Alter	12
Herkunftsland	Irak
Jahr der Auswanderung nach Österreich	2015
Aufenthaltszeit	16 Monate
Muttersprache/n	Arabisch, Persisch (Farsi)
Fremdsprache/n	Englisch
Zweitsprache/n	Deutsch

Biographie mit besonderer Berücksichtigung der Sprache

Sheyda wurde 2004 im Irak geboren. Sie lebte in Mosul allein mit ihrer jüngeren Schwester, um die sie sich kümmerte. Als sie gemeinsam flüchteten, wusste sie, dass sie sich auch in Europa um ihre Schwester kümmern muss, und nahm es als große Verantwortung wahr. Sheyda erwarb zwei Muttersprachen – Arabisch und Farsi. Farsi bedeutet in Irak Persisch. Im Fragebogen gibt sie an, dass trotzdem Arabisch und Farsi beide ihre Muttersprachen sind, sie drückt ihre Gefühle meistens Arabisch aus. Arabisch ist die Sprache, die sie zu Hause sprach und deshalb für sie sympathisch, es ist ihre Familiensprache. Farsi verwendete sie auch oft, aber nur bei formalen Gelegenheiten, z. B. in der Schule. Als sie nach Österreich kam, lernte sie noch Deutsch und etwas Englisch.

Wenn sie über etwas nachdenkt, hat sie immer eine andere Sprache im Kopf. Beim Unterricht denkt sie Persisch (Farsi), weil sie die Schule aus dem Irak gewöhnt ist. Auf dem Weg zur Schule denkt sie Arabisch, wenn sie an Freunde denkt, und Farsi, wenn sie über den Unterricht nachdenkt. Zu Hause überlegt sie und spricht nur Arabisch. Deutsch denkt und spricht sie nur in der Schule, in den Pausen, wenn sie mit den Mitschülern redet und lacht.

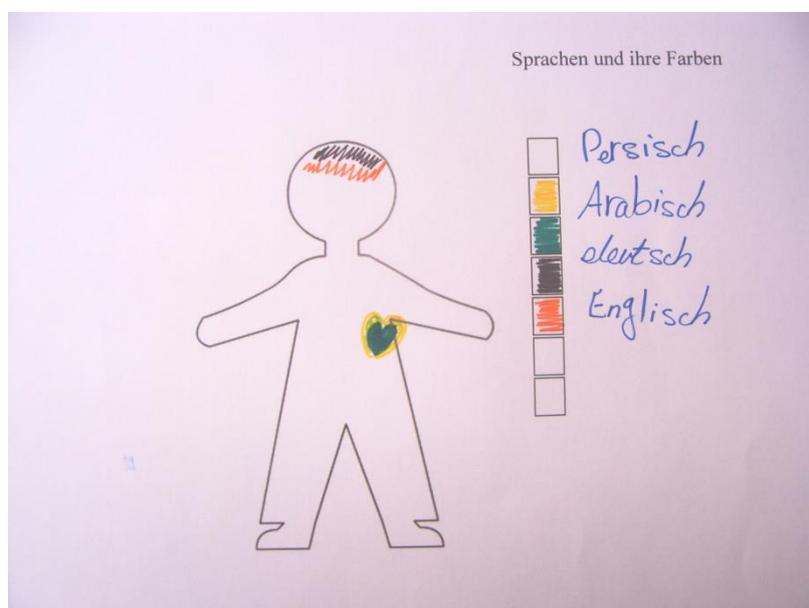
Englisch denkt sie niemals, weil sie in dieser Sprache noch etwas schwach ist. Sie möchte sich aber verbessern und gut Deutsch und Englisch sprechen. Sheyda mag vor allem den Dialekt, ihre Lieblingswörter sind: *nix, fertig*. Über Englisch erwähnte sie, dass sie alle Wörter liebt. Englisch und Deutsch klingen ihr sehr gut und sehr melodisch, deshalb singt sie deutsche und englische Lieder sehr gern. Ihre Religion ist für sie sehr wichtig, sie trägt den Hidschab jeden Tag und auf die Frage: „Hast du Lieblingswörter in deiner Muttersprache?“ antwortete sie: *habibi Allah, Yallah*. Diese Wörter bedeuten in Deutsch *ich liebe Dich mein*

Gott, mein Gott. Mit den Gesten und Gewohnheiten hat sie in Österreich keine Probleme, viele davon sind gleich wie im Irak.

Meine Bemerkungen

Es ist nicht bestätigt, dass Sheyda 12 Jahre alt ist. Sie ist sehr reif und benimmt sich, als ob sie eine Erwachsene wäre. Sie möchte sich möglichst schnell in die österreichische Gesellschaft eingliedern und ihre Gewohnheiten empfangen, damit sie sich um ihre Schwester kümmern kann. Ihre Religion ist für sie aber alles und hindert davon Anpassungsfähigkeit bzw. die erfolgreiche Integration, zu beschleunigen.

Sprachenporträt



Aus dem Sprachenporträt von Sheyda wird es klar, dass Persisch für sie die wichtigste Sprache ist. Sie ordnete zu dieser Sprache die weiße Farbe, die positive Konnotationen bewirkt. Die weiße Farbe nimmt eine große Fläche des Körpers ein, was die Wichtigkeit dieser Sprache betont. In der Form und an der Stelle des Herzes befinden sich ihre Muttersprache Arabisch und die Zweitsprache Deutsch, wobei Deutsch eine besondere Stellung hat. Sheyda malte Deutsch als ein Herz, das aber eine dunkle Farbe trägt. Es kann bedeuten, dass sie Deutsch wirklich braucht und schätzt, die Beziehung zu dieser Sprache ist aber noch nicht stark. Deutsch gab auch die schwarze Farbe und befindet sich im Kopf. Es kann bedeuten, dass Deutsch sie an die Gründe zur Flucht erinnert. Arabisch, als ihre Muttersprache, befindet sich in der Form und an der Stelle des Herzens und ist gelb. Zu dieser Sprache hat Sheyda eine warme Beziehung und eine positive Stellung. Im Kopf befindet sich auch Englisch, das die rote Farbe trägt. Für Sheyda stellt Englisch einen Weg zur Bildung

bzw. zur erfolgreichen Integration dar, deshalb bezeichnete sie diese Sprache mit der roten Farbe.

7. 6 Nebal

Grundangaben

Name	Nebal
Geschlecht	männlich
Geburtsjahr	2004
Alter	12
Herkunftsland	Syrien
Jahr der Auswanderung nach Österreich	2016
Aufenthaltszeit	6 Monate
Muttersprache/n	Arabisch
Fremdsprache/n	Englisch
Zweitsprache/n	Deutsch

Biographie mit der besonderen Berücksichtigung auf die Sprache

Nebal wurde in 2002 in Syrien geboren. Er lebte in der sehr kleinen Stadt Markadah mit seinen Eltern und mit seiner Schwester Lylas. Sein Hobby war Fußball und Sport allgemein. Als der Krieg kam, wurde die ganze Stadt zerstört und blieben nur Trümmer. Als seine Familie ihr eigenes Haus verlor, entschieden sie, die Heimat zu verlassen. Nach langen zwei Monaten kamen sie nach Österreich, wo sie eine Wohnung bekamen.

Nebal erwarb als Muttersprache Arabisch. Er bestätigte, dass er ihre Gefühle meistens Arabisch ausdrückt. Es gilt für das Leben in Syrien, in Österreich drückt er aber nach meiner Meinung seine Gefühle nonverbal mithilfe von Gesten. Als er nach Österreich kam, traf er zum ersten Mal mit Deutsch und mit Englisch.

Für Nebal ist es sehr schwer, die neuen Sprachen zu lernen. Seine Sprachkenntnisse sind verlangsamt und er kann sich sehr schlecht ausdrücken. Wenn er nach etwas denkt, verwendet er in allen Situationen nur Arabisch. Arabisch spricht er auch zu Hause mit seinen Eltern und auch mit seiner Schwester. Nebal und Lylas besuchen dieselbe Klasse, sie sind aber oft zusammen und sprechen nur Arabisch miteinander. Es ist für ihn nicht wichtig, dass ihn die anderen Mitschüler nicht verstehen.

Er nimmt Deutsch und Englisch nur als die zwei neuen Fächer wahr, die er in der Schule lernt. Zum Deutsch hat er aber noch keine emotionelle Beziehung. Nebal erfand viele Fantasiewörter, den niemand anderer versteht. Es sind oft Kombinationen von Deutschen und Arabischen Wörtern, wobei man das als ein Phänomen „Code-Switching“ bezeichnet kann. Lieblingswörter hat er in Arabisch, z. B. „banat“ (auf Deutsch „das Mädchen“). Deutsche Wörter sind für ihn witzig, wie z. B. „der Kühlschrank“ oder „der Kleiderschrank“. Nach seiner Einstellung zu Deutsch kann man sich bemerken, wie er spielerisch ist. Typische Gesten oder nonverbale Ausdrücken interessieren ihn nicht, er verwendet nur die eigene, die

er in seiner Fantasie erfand. Zwischen dem Hochdeutsch und dem Dialekt kann er auch noch nicht unterscheiden, weil er Deutsch nur in der Schule spricht. Englisch als Fremdsprache stellt für ihn nur ein neues Fach vor. Er erwähnte, dass die Lehrer Hochdeutsch und seine Mitschüler in den Pausen Dialekt reden. Nebal beherrscht aber nur ein Paar Wörter in Deutsch, er kann sich noch nicht fließend ausdrücken, deshalb er oft einsam in den Pausen ist.

Nach seinem Schuleintritt in Österreich veränderte sich viel. Er ist nicht gewöhnt, das strenge Regime einzuhalten und viele Pflichten zu haben. Er fühlt sich oft verloren, seine Schwester muss ihm oft übersetzen, wenn er im Unterricht nicht versteht. Er hat auch große Probleme mit der Schrift. Trotzdem für ihn alles neu ist, verliert er nicht gute Laune, lacht sich oft und denkt viele Witze aus.

Meine Bemerkungen

Das Alter von Nebal ist nicht bestätigt. Er ist sehr klein und unreif. Er ist immer lustig, etwas frech, spricht aber sehr wenig. Über seine Familie redet er überhaupt nicht. Es ist nicht klar, ob Nebal in Syrien zur Schule ging. Von seiner Klassenlehrerin stellte ich fest, dass seine Schule bombardiert wurde, wobei viel Schüler starben. Er flüchtete mit seiner Familie zuerst mit dem Schiff, später wurden sie in einem LKW versteckt, wo sein Vater eine Verletzung erlitt. Sein Vater ist nach der Klassenlehrerin sehr streng und arbeitet mit der Schule nicht zusammen. Das größte Problem ist, dass die Eltern nur Arabisch sprechen und keine Bemühung Deutsch zu lernen haben. Sie motivieren die Kinder nicht und es ist sehr schwer, mit ihnen zu handeln. Nebal ist sehr ungepflegt und seine Gewohnheiten sind schlecht. Die Voraussetzungen für die Integration sind also nach meiner Meinung klein und diese Familie hat ein großes Stück Arbeit vor sich. Es bedroht, dass sie um die Wohnung und um die Asylerlaubnis kommen können.

Sprachenporträt



Das Sprachenporträt von Nebal ist schon auf ersten Blick bunt und witzig – gleich wie seine Persönlichkeit selbst. Arabisch nimmt fast eine ganze Fläche des Körpers ein und trägt die rote Farbe. Es unterstützt die Behauptung, dass Nebal Arabisch überwiegend denkt und

redet. Die rote Farbe befindet sich im Körper drinnen, während das Gelb nur an der Oberfläche ist. Das Gelb symbolisiert Deutsch und man kann wieder eine Parallele beobachten. Arabisch hat er innerlich, aber Deutsch befindet sich indessen nur an der Oberfläche seines „Ich“. Mit der roten Farbe wollte er veranschaulichen, dass er zu Arabisch eine warme Beziehung hat.

Das Gelb stellt dagegen dar, dass er zu Deutsch ziemlich positive Einstellung hat, sondern noch keine emotionelle. Das Gelb bzw. Deutsch wurde gegen den Kopf bezeichnet. Es bedeutet, dass er Deutsch meistens in der Schule, bei der Ausbildung, verwendet. Die schlimmste Konnotation wurde mit Englisch verbunden, die eine schwarze Farbe bekam. Nebal situierte Englisch in den Kopf, ins Gehirn. Englisch ist für ihn eine ganz neue Fremdsprache, die er nur als eine nächste Pflicht und ein neues Fach wahrnimmt. Mit dem Zuordnen der Farben und der Sprachen hatte er aber ein großes Problem. Er konnte sich nicht entscheiden, welche Farbe sollte welcher Sprache entsprechen. Diese Unentschiedenheit bedeutet, dass Nebal sich in eigener Stellung zur Sprachen nicht sicher ist und hat Chaos in sich selbst. Sein Sprachenporträt beinhaltet, im Unterschied zu den anderen, viele Details. Ihre Silhouette hat die Bekleidung, die Schuhe, die Haare und ein vollständiges Gesicht mit dem Lächeln. Alle diese Merkmale reflektieren die Kreativität und den positiven Charakter von Nebal.

7.7 Zaynab

Grundangaben

Name	Zaynab
Geschlecht	weiblich
Geburtsjahr	2004
Alter	12
Herkunftsland	Irak
Jahr der Auswanderung nach Österreich	2016
Aufenthaltszeit	4 Monate
Muttersprache/n	Arabisch, Türkisch
Fremdsprache/n	Englisch
Zweitsprache/n	Deutsch

Biographie mit der besonderen Berücksichtigung auf die Sprache

Zaynab wurde in 2004 in Irak geboren. Sie lebte in einem Großstadt Karbala mit ihrer Familie. Ihr Schuleintritt war bis in ihren 10 Jahren, weil für sie bis der Zeit keine freie Schule war und weil ihre Eltern nicht genug den finanziellen Mitteln hatten. Zur Schule gehen ist in Irak keine Selbstverständlichkeit. Sie ist jetzt glücklich, dass sie lernen kann, trotzdem sie ihre Heimat wegen dem Krieg verlassen musste. Zaynab interessiert sich an Mathe, Englisch, Geschichte, und möchte vor allem ihre Deutschkenntnisse verbessern. Sie möchte gute Ergebnisse haben, um weiter studieren zu können. Ihre Eltern selbst hatten kein Glück, eine Schule zu besuchen. Besonders die Mutter von Zaynab unterstützt ihre Tochter und überzeugt

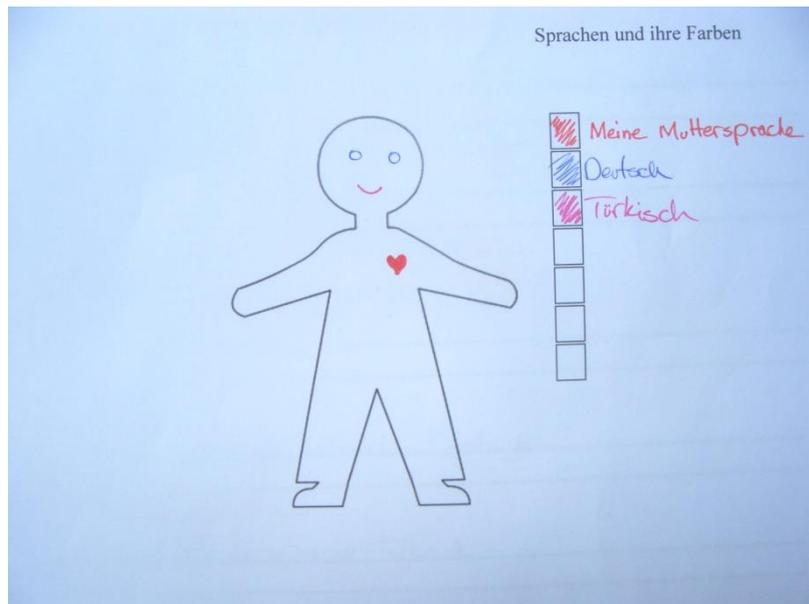
sie immer, dass die Bildung für das zukünftige Leben sehr wichtig ist. Sie behauptet auch oft – wenn sie sich eingliedern wollen, müssen sie die Sprache des Ziellandes beherrschen. Ihre Mutter hat im Österreich Probleme, die mit ihrer Bildung zusammenhängen. Sie kann nicht gut lesen und wenn sie z. B. mit einem Taxi fährt, kennt die die Nummern nicht gut. Aus diesem Grund dauert sie daran, dass Zaynab eine gute Bildung haben muss, um eigenständig sein zu können. In ihrem Fragebogen und beim Interview erwähnte sie, dass ihre Muttersprache Arabisch ist. Sie erwarb aber auch Türkisch, weil ihr Vater aus der Türkei kommt. Türkisch spricht sie nur mit dem Vater und mit den Verwandten aus seiner Seite. Arabisch stellt für sie eine offizielle Sprache vor, die als die Amtssprache in Irak eingeführt wurde.

Ihre Gefühle drückt sie aber am besten Türkisch aus. Beim Unterricht, in den Pausen, oder auf dem Weg zur Schule bemüht sich immer, Deutsch nachzudenken. Zu Hause denkt sie und spricht in anderen Sprachen. Wenn sie mit ihrer Mutter redet, spricht sie und denkt Arabisch. Weil die Mutter um die Verbesserung und um die Eingliederung ihrer Tochter in die Gesellschaft anstrebt, versucht sie auch Deutsch zu sprechen. Wenn Zaynab mit ihrem Vater redet, verwendet sie immer Türkisch. Sie erfand keine Fantasiewörter, aber auf die Frage, ob sie einige Lieblingswörter hat und in welchen Sprachen, antwortete sie, dass sie am meisten Deutsch mag. Sie mag vor allem die Wörter: „das Leben“ und „die Mutter“. In ihren Muttersprachen oder in anderen Sprachen hat sie keine Lieblingswörter. Mit Gesten, die man in Österreich verwendet, hat sie noch keine Erfahrungen – sie möchte sich aber auch in dieser Kenntnis verbessern. Was der Sprache betrifft, bestätigte sie, dass ihre Mitschüler in der Schule Dialekt sprechen. Sie mag aber Hochdeutsch. Hochdeutsch ist die Sprache der Bildung, deshalb versteht sie nicht das, warum sie noch ein „zweites“ Deutsch lernen sollte. Sie versucht sich aber trotzdem eingliedern und sich wie Mitschüler und österreichische Freunde benehmen und sprechen. Im Unterricht spricht sie Hochdeutsch, aber mit ihren Freunden in den Pausen spricht sie Dialekt. Hochdeutsch spricht sie auch mit ihrer Mutter, die wegen eigener Tochter Kurse besucht. Mit ihrer Ankunft nach Österreich veränderte sich nach Zaynab viel. Ihre Motivation, in diesem Land zu bleiben, ist sehr groß. Sie fühlt sich in Österreich mehr frei und hat mehrere Möglichkeiten. In Österreich kann sie ihr eigenes „Ich“ mehr entwickeln. Nach ihrem Schuleintritt hatte sie auch Schulschwierigkeiten, sie lernt sich aber jeden Tag zu Hause und ihr Selbstvertrauen ist jetzt hundertprozentig besser.

Meine Bemerkungen

Für Zaynab war die Migration die beste Möglichkeit, wie ihr Talent und Intelligenz zu entwickeln. Sie ist sehr zielbewusst und gliederte sich schon in die Gruppe der österreichischen Schüler sehr gut ein. Dank der Unterstützung seitens ihrer Mutter ist sie nach meiner Meinung auf dem besten Weg zur Integration.

Sprachenporträt



Aus ihrem Sprachenporträt ist offensichtlich, dass Arabisch ihr beim Herzen liegt. Ihre erste Muttersprache, Arabisch, stellte Zaynab in die Nähe und in die Form des Herzens dar. Das Herz ist rot ausgemalt, was die positive und emotionell warme Beziehung zu dieser Sprache bezeichnet. Das Herz nimmt aber eine sehr kleine Fläche des ganzen Körpers ein. Es bedeutet, dass trotzdem Zaynab ihre Muttersprache liebt, hat sie den Raum auch für andere Sprachen bzw. für Deutsch. Ihre zweite Muttersprache, Türkisch, hat die rosa Farbe, die sich der roten sehr ähnelt. Auch Türkisch hat für Zaynab eine große Bedeutung und sie mag diese Sprache. Türkisch befindet sich an der Stelle des Munds und trägt das Lächeln. Diese Bezeichnung signalisiert, dass Zaynab Türkisch in einer Konversation mit ihren Verwandten verwendet. Deutsch spielt in der Silhouette nur eine kleine Rolle – sie stellte diese Sprache statt der Augen ein und bezeichnete die nur mit dem Kuli. Deutsch ist für Zaynab sehr wichtig und stellt für sie einen Anblick in die Zukunft. Nur im Fall, dass sie für Deutsch „offene Augen“ haben wird, kann sie sich weiterbilden und in die österreichischen Gesellschaft erfolgreich integrieren.

8 Forschungsergebnisse

Um besseres Verständnis zu erzielen und Berührungspunkte finden zu können, möchte ich an dieser Stelle die Forschungsergebnisse zusammenfassen und darzustellen.

Aus den Grundangaben geht hervor, dass vier Befragten weiblichen und drei Befragten männlichen Geschlechts waren – das heißt aus 57% Mädchen und aus 43% Jungen. Was das Alter betrifft, drei Schüler sind 14 Jahre alt (im Jahr 2002 geboren), dagegen vier sind 12 Jahre alt (im Jahr 2004 geboren). Im Alter von 14 handelt es sich um zwei Jungen und ein Mädchen, im Alter von 12 sind in der Mehrheit drei Mädchen, der Junge ist nur ein. Im Regal gilt also für diese Gruppe, dass die Mädchen in der Mehrheit sind, sind aber jünger als die Jungen. Das Herkunftsland wurde bei drei Befragten Syrien festgestellt (Silwand, Mohammad und Nebal), bei zwei Befragten war es Afghanistan (Sedighe und Abulfaz) und die letzten zwei Schüler kamen aus dem Irak (Sheyda und Zaynab).

Ihre Aufenthaltszeit unterscheidet sich – die längste Zeit (von 2015) verbrachten in Österreich Silwand und Mohammad (20 Monate), dann auch Sedighe (18 Monate) und Sheyda (16 Monate). Die anderen Schüler kamen nach Österreich schon im Jahr 2016 – Nebal vor 6 Monate, Abulfaz mit Zaynab vor 4 Monate.

Die einzelnen Fragen und Antworten aus dem Fragebogen und dem Interview werden in die Tabelle dargestellt, um eine Gesamteinschätzung realisieren zu können.⁷

Die nachfolgenden Fragen wurden den Befragten gestellt:

1. Welche Sprache hast du als erstes erworben?
2. Welche Sprachen hast du später gelernt?
3. In welcher Sprache drückst du deine Gefühle am besten aus?
4. In welcher Sprache denkst du beim Unterricht?
5. In welcher Sprache denkst du in den Pausen?
6. In welcher Sprache denkst du zu Hause/in deinem Asylheim?
7. In welcher Sprache denkst du auf dem Weg zur Schule?
8. Gab es Fantasiewörter in Deutsch oder in anderen Sprachen, die du erfunden hast?
9. Hast du Lieblingswörter in Deutsch? Welche?
10. Hast du Lieblingswörter in deiner Muttersprache? Welche?
11. Hast du Lieblingswörter in anderen Sprachen? Welche?

⁷Diese Tabelle dient nur zur kurzen Veranschaulichung der einzelnen Antworten. Die vollständigen Antworten, die auch affektive und emotionelle Ebene beinhalten, befinden sich im Kapitel 7.

12. Hast du schon die Erfahrung mit Gesten in anderen Sprachen? Wie zeigst du zum Beispiel, wenn dir etwas schmeckt? Ist es anders in deiner Sprache und in Deutsch?
13. Gefällt es dir mehr Dialekt oder Hochdeutsch?
14. Wo sprichst du im Dialekt?
15. Wo sprichst du Hochdeutsch?
16. Können deine Eltern Deutsch sprechen?
17. Können deine Eltern einige Mundarten (Dialekt) sprechen?
18. Wie haben deine Eltern (bzw. deine Hauptbezugspersonen) in deiner Kindheit miteinander gesprochen?
19. Wie sprichst du zu Hause/in deinem Asylheim?
20. Wie viele Sprachen beherrschst du?
21. Hat sich nach deiner Ankunft in Österreich etwas verändert? Sprecht ihr zu Hause anders?
22. Hat sich mit deinem Schuleintritt etwas an der Sprache deiner Eltern verändert?
23. Hattest du Schulschwierigkeiten, die mit deinem Sprechen zu tun hatten?
24. Erinnerst du dich an Missverständnisse, die du bei falsch Verstandenem hattest?
Kannst du diese Situation kurz beschreiben?

	Silwand	Mohammad	Sedighe	Abulfaz	Sheyda	Nebal	Zaynab
Frage 1	Kurdisch Arabisch	Kurdisch Arabisch	Persisch/Dari Türkisch	Persisch/D ari Paschto	Arabisch Paschto/Fa rsi	Arabisch	Arabisch Türkisch
Frage 2	Deutsch Englisch	Türkisch Deutsch Englisch	Deutsch Englisch Spanisch	Deutsch Englisch	Deutsch Englisch	Deutsch Englisch	Deutsch Englisch
Frage 3	Arabisch	Kurdisch	Deutsch	Paschto	Arabisch	Arabisch	Türkisch
Frage 4	Kurdisch	Kurdisch/Deuts ch	Deutsch	Paschto	Persisch/F arsi Deutsch	Arabisch	Deutsch
Frage 5	Arabisch	Kurdisch/Deuts ch	Deutsch	Paschto	Deutsch	Arabisch	Deutsch
Frage 6	Kurdisch	Kurdisch	Deutsch	Paschto	Arabisch	Arabisch	Arabisch Deutsch Türkisch

Frage 7	Kurdisch Arabisch Deutsch	Kurdisch	Deutsch	Paschto	Arabisch	Arabisch	Deutsch
Frage 8	Ja, in Arabisch	Nein, keine	Ja, in Persisch/Dari	Nein, keine	Nein, keine	Ja, Kombinati on Deutsch und Arabisch	Nein
Frage 9	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Frage 10	Ja, in Arabisch	Ja, in Arabisch	Ja, in Persisch + Türkisch	Ja, in Paschto	Ja, in Arabisch	Ja, in Arabisch	Nein
Frage 11	Ja, in Englisch	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Frage 12	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
Frage 13	Hochdeutsch	Hochdeutsch	Hochdeutsch	Keine Antwort	Dialekt	Keine Antwort	Hochdeutsch
Frage 14	Zu Hause In den Pausen	Zu Hause In den Pausen	Im Asylheim In den Pausen	Im Asylheim In den Pausen	In den Pausen	Nirgends	In den Pausen, mit meinen Freunden
Frage 15	Im Unterricht	Im Unterricht	Im Unterricht An Behörden	Im Unterricht	Im Unterricht An Behörden	Im Unterricht	Im Unterricht, mit meiner Mutter
Frage 16	Ja	Ja	Keine Antwort	Keine Antwort	Nein	Nein	Ja - Mutter
Frage 17	Ja - Vater	Ja - Vater	Keine Antwort	Keine Antwort	Nein	Nein	Nein
Frage 18	Kurdisch Arabisch	Kurdisch	Persisch/Dari Türkisch	Persisch/D ari Paschto	Arabisch	Arabisch	Arabisch Türkisch
Frage 19	Kurdisch Deutsch	Kurdisch Deutsch	Deutsch	Paschto Deutsch	Arabisch	Arabisch	Arabisch Deutsch Türkisch
Frage 20	4	5	5	4	4	3	4

Frage 21	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja
Frage 22	Ja	Ja	Keine Antwort	Keine Antwort	Nein	Nein	Ja
Frage 23	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Frage 24	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja

Die sehr wichtige Ebene stellen ihre Sprachen dar. Alle sieben Schüler sind mehrsprachig und in ihrer Sprachbiographie befinden sich mehr als zwei Sprachen. Die Größte Anzahl der Sprachen gab Mohammad und Sedighe ab, die fünf Sprachen beherrschen. Mohammad erwarb simultan und ungesteuert Kurdisch und Arabisch als seine Muttersprachen. Er lernte dann später sukzessiv und gesteuert im Geschäft seines Vaters Türkisch als die Zweitsprache (sein Vater lehrte ihm Türkisch). In Österreich lernte er noch sukzessiv und gesteuert Deutsch als nächste Zweitsprache und Englisch als Fremdsprache. Sedighe erwarb simultan und ungesteuert Persisch (Dari) und Türkisch als ihre Muttersprachen. Sie erlernte noch weiter sukzessiv und gesteuert Deutsch als Zweitsprache und Englisch und Spanisch als die Fremdsprachen. Die andere außer Nebal beherrschen vier Sprachen, sie erwarben immer die zwei Muttersprachen simultan und ungesteuert (Silwand – Kurdisch und Arabisch; Abulfaz – Persisch/Dari und Paschto; Sheyda – Arabisch und Persisch/Farsi; Zaynab – Arabisch und Türkisch). Diese Schüler erlernen dann in Österreich sukzessiv und gesteuert Deutsch als Zweitsprache und Englisch als Fremdsprache. In der Sprachbiographie von Nebal befinden sich drei Sprachen, und zwar erwarb er Arabisch als Muttersprache und später erlernte er sukzessiv und gesteuert Deutsch als Zweitsprache und Englisch als Fremdsprache.

Die Schüler drücken ihre Gefühle am besten in ihren Muttersprachen aus, nur Sedighe verwendet in dieser Situation Deutsch. Wenn sie über etwas im Unterricht nachdenken, haben Silwand, Abulfaz und Nebal nur ihre Muttersprache im Kopf. Mohammad und Sheyda versuchen beim Unterricht nicht nur in ihren Muttersprachen, sondern auch Deutsch, nachdenken. Im Unterricht denken Deutsch nur Sheyda und Zaynab nach. In Pausen in der Schule verwenden Deutsch zum Nachdenken Mohammad, Sedighe, Sheyda und Zaynab. Dagegen Silwand, Abulfaz und Nebal reißen sich von ihrer Muttersprache nicht los. Zu Hause/im Asylheim verlaufen die Gedanken in Deutsch nur bei Sedighe und Teilweise bei Zaynab. Auf dem Weg zur Schule nachdenken Deutsch auch nur Sedighe und Zaynab, Teilweise aber auch Silwand.

Drei Schüler drückten ihre Kreativität aus, wenn sie über Fantasiewörter sprachen, die sie erfanden. Eine gute Einstellung zu Deutsch weisen Silwand, Mohammad, Sedighe und Zaynab, sie bestätigten, dass sie Lieblingswörter in Deutsch haben. Abulfaz, Sheyda und Nebal haben Lieblingswörter nur in ihren Muttersprachen. Alle Befragten, außer Zaynab, haben ein emotionelles Band zu ihrer Muttersprache – sie bezeichneten in diese Sprachen ihre Lieblingswörter. In anderen Sprachen hat die Lieblingswörter nur Silwand, und zwar in Englisch.

An die typischen Gesten und Gewohnheiten, die man in Österreich verwendet, interessieren sich Silwand, Mohammad, Sedighe und Sheyda. Die Mehrheit von Jugendlichen mag Hochdeutsch mehr, Dialekt stellt für ihn eine Komplikation. Sheyda findet dagegen Dialekt besser. Abulfaz hat zu Deutsch allgemein eine negative Einstellung und Nebal kann noch nicht zwischen Hochdeutsch und dem Dialekt unterscheiden, deshalb verwendeten sie beide eine unbestimmte Antwort. Die Schüler sind aber von der Umgebung gezwungen, zwischen Hochdeutsch und Dialekt zu unterscheiden und beide Varianten der Sprache benutzen. Dialekt sprechen sie meistens zu Hause, in den Pausen in der Schule oder mit ihren Freunden. Hochdeutsch sprechen sie dagegen überwiegend im Unterricht oder an Behörden, wenn es nötig ist.

Eine sehr wichtige Rolle übernehmen die Eltern, die ihre Kinder positiv oder negativ beeinflussen können bzw. ein gutes oder schlechtes Vorbild für sie sein. In drei Fällen haben die Schüler bestätigt, dass ihre Eltern Deutsch sprechen, davon die Eltern von Silwand und Mohammad auch Dialekt beherrschen. Zu Hause spricht Deutsch also nur Silwand, Mohammad, Sedighe und Zaynab. Abulfaz, Sheyda und Nebal sprechen zu Hause/im Asylheim nur in ihren Muttersprachen.

Nach der Ankunft in Österreich veränderte sich für Silwand, Mohammad, Sedighe, Abulfaz und Zaynab viel, sie mussten eine neue Sprache verwenden und oft auch mit Eltern Deutsch sprechen. Nur für Sheyda und Nebal blieb alles gleich. Alle Befragten erzählten auch über ihren Schulschwierigkeiten und Missverständnisse, die sie am Anfang hatten. Nur Sheyda gab an, dass sie sich sehr schnell anpasste und fast keine Schulschwierigkeiten hatte.

Die Sprachenporträts von den sieben Schülern bedienten dazu, die jeweilige Sprachenvielfalt einer Klasse kennenzulernen. Sie boten den Schülern auch Möglichkeit, Wertschätzung und Präsentation ihrer Mehrsprachigkeit zu erfahren. In ihren Sprachenporträts hatte die zentrale Stelle oft die beliebteste Muttersprache. Die wurde oft in der Form des Herzens gezeichnet und mit der roten Farbe ausgemalt (wie bei Silwand und

Zaynab). Die Beziehung dieser Schülerinnen zu ihrer Muttersprache ist stark und emotionell warm. Mohammad und Sheyda bezeichneten ihre Muttersprache auch in der Form des Herzens, verwendeten aber andere Farben. Mohammad verwendete die blaue Farbe, die eine ruhige und ausgeglichene Beziehung zu seiner Muttersprache bestätigt. Im Sprachenporträt von Sheyda bekam ihre Muttersprache die gelbe Farbe, die positive und energische Konnotationen erweckt. Bei diesen Schülern nahm aber das Herz immer eine kleine Fläche des Körpers ein, sie sind also dem Empfang von neuen Sprachen offen.

Sheyda und Nebal bezeichneten ihre Muttersprache nur mit der Farbe, die eine fast ganze Fläche des Körpers einnimmt. Auch diese Weise dient den Schülern, die Wichtigkeit ihrer Muttersprache darzustellen und äußern, dass die Muttersprache eine wichtigste Rolle in ihrer Sprachidentität hat.

Die Muttersprachen befinden sich in den Sprachenporträts oft an der Stelle von Sinne (Augen, Nase, Mund) wie bei Silwand und Zaynab. Es signalisiert, dass die Schüler ihre Gefühle mithilfe der Muttersprache oft ausdrücken oder diese Sprache in der Konversation mit ihrer Familie bzw. Verwandten verwenden. Die Muttersprache hatte auch oft Stelle in den Händen wie bei Mohammad und Abulfaz, die ihre Muttersprache in der Arbeit oder an Behörden benutzten (bei Abulfaz handelte sich um die Tätigkeiten wie Schreiben/Formulare ausfüllen und bei Mohammad um die Arbeit in der Schneiderei). Die Junge haben wegen diesen Tätigkeiten ihre Muttersprachen mit Händen verbunden. Silwand, Zaynab und Mohammad bezeichneten dann diese Sprachen mit positiv konnotierten Farben wie hellrosa, rosa oder orange. Nur Abulfaz wählte, wie in ihrem ganzen Sprachenporträt, die dunkle Farbe aus, und zwar dunkelblau, die aber in jedem Fall eine bessere Bedeutung im Sinne der Farbenmetaphorik trägt, als die schwarze.

Sehr typische Position für Muttersprachen sind auch Füße, die eine Symbolik zur Flucht darstellen (wie im Sprachenporträt von Mohammad, Sedighe und teilweise von Nebal). Eine besondere Bedeutung haben Muttersprachen, die überhaupt nicht oder negativ markiert wurden. Diese Muttersprachen sind in Köpfen der Schüler als Symbol der Gewalt, Flucht und Krieg verankert. Diese Sprachen befinden sich in Sprachenporträts von den Befragten, die ein Trauma erlitten (z. B. um ihre Eltern kamen). Bei Mohammad ist das Arabisch, bei Sedighe Persisch und bei Abulfaz teilweise Paschto. Abulfaz situierte seine Muttersprache auch an die Stelle des Herzens, sondern nicht in seiner Form. Seine Muttersprache erregt in ihm gemischte Gefühle – einerseits verband er mit seiner Muttersprache die Familie und das Heim, andererseits symbolisiert sie in ihren Augen die Gewalt, die er erlebte.

Diese Sprachen tragen die schwarze Farbe, die als ein Spiegel zur negativen Emotionen dient. Sedighe verwendete keine schwarze Farbe, sondern bezeichnete diese Sprache durch unbestimmte Farbe, die ihre Augen bedeckt.

Im Kontext dieser Forschung ist die wichtigste die Einstellung der Befragten zu ihrer Zweitsprache – Deutsch. Die im Zusammenhang mit der Integration vielversprechende Konnotation mit Deutsch erwies Sedighe, die das Deutsch an die Stelle und in die Form des Herzens stellte und die rote Farbe verwendete. Sie bezeichnete Deutsch auch an die Stelle des Hals und des Mundes, weil sie Deutsch sehr aktiv spricht. In Hals situierte Deutsch auch Mohammad, der Deutsch als eine Notwendigkeit zur Kommunikation im Aufnahmeland wahrnimmt. Er zuordnete dieser Sprache die hellrosa Farbe, die er als positive bewertet. Sehr positive Einstellung zum Deutsch drückte auch Sheyda aus. Sie stellte Deutsch an die Stelle und in die Form des Herzens, verwendete aber dunkle Farbe. Es signalisiert, dass sie Deutsch braucht und schätzt, ihre Beziehung zu dieser Sprache ist aber noch nicht stark. Ähnlichen Fall wurde auch bei Nebal bemerkt. Er zuordnete zu Deutsch sehr optimistische gelbe Farbe, ließ aber diese Sprache nicht in Innen eindringen. Er hat zu Deutsch also sehr positive, sondern noch keine emotionelle, Beziehung. Silwand und Zaynab verzeichneten in ihren Sprachenporträts Deutsch auch sehr positiv. Deutsch befindet sich bei Silwand im Kopf, wo das als Mittel zum Bildung in der Schule dient. Diese Sprache wurde violett bezeichnet und Silwand ergänzte dazu, dass sie Deutsch mag, aber diese Sprache wurde in ihren Kopf unter dem Druck gepresst. Sie hatte keine Möglichkeit, sich zu entscheiden, ob sie diese Sprache lernen will oder nicht – es kam schnell und ohne Fragen.

Zaynab malte in die Silhouette das Deutsch statt Augen, verwendete aber keine Farbe, nur einen Kuli. Sie hat, gleich wie Silwand, ein sehr unterstützungsvolles Umfeld gegen sich und wird von ihrer Mutter sehr motiviert. Deutsch in Augen symbolisiert also, dass diese Sprache für sie einen Zugang zur Bildung und zur besseren Zukunft ist. Diese Einstellung und Überzeugung geht aber momentan mehr von ihrer Mutter, Zaynab formierte diese Meinungen in sich selbst noch nicht völlig.

9 Diskussion

Die Diskussion über die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist heutzutage in bildungswissenschaftlichen Gebieten besonders aktuell. In Europa koexistieren wegen den Weltkonflikten und der Globalisierung verschiedene Sprachen, die die Migranten und Asylanten mitbrachten. Es scheint mir also sehr wichtig, dass das Bildungssystem des Aufnahmelandes (in diesem Fall des Österreichs) von der heterogenen Nationalkultur ausgehen und die sprachliche und kulturelle Vielfalt berücksichtigen sollte.

In dieser Forschung habe ich die Meinung vertreten, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit einen großen Einfluss auf die Identitätsbildung und auf die erfolgreiche Eingliederung in den Unterricht bzw. ins Leben in das Aufnahmeland hat. Sehr oft werden die negativen Konnotationen nur wegen der Herkunftssprache und der kulturellen Vielfalt auf die Migranten übertragen und abwertende Vorurteile zugeschrieben. Sie werden dann kategorisiert und abgegrenzt – vor allem die Kinder und Jugendlichen in Schulen, deren Mitschüler oft sehr offen und nicht viel empathisch sind.

Die Biographien bzw. Sprachbiographien der Befragten mit Migrationshintergrund aus dieser Forschung wurden in der Bertha von Suttner Neue Mittelschule für die österreichischen Schüler eher ein Geheimnis. Niemand, außer der Klassenlehrerin, wusste, warum diese Schüler kamen, was sie erlebten und was für ihr Herkunftsland typisch ist. Die ganze Schule und der Unterricht sollte nach meinem Erachten mehr offen sein und sollte die sprachliche, kulturelle oder auch religiöse Themen nicht ignorieren. Abgrenzung, Vorurteile und Kategorisierung gehen nämlich oft aus der Unkenntnis, die aber auf die Migranten sehr großen und negativen Einfluss hat – sie werden alle „in einen Sack geworfen“.

Ich stimme mit der Behauptung nach Hu (2005, S. 165), dass oft einerseits die schulische Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz bewertet ist, andererseits wird die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität marginalisiert. Es dürfte nicht passieren, dass nur die vom Staat vorgeschriebene Mehrsprachigkeit gefördert wird und die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als minderwertig betrachtet wird. Diese Probleme, die aus den kulturellen und sprachlichen Verschiedenheiten stammen, können nach meiner Meinung durch mehrsprachigen Lehrkräften lösen werden, die aber leider nicht genügend besetzt sind. Es ist sehr wichtig, die Sprache im Zusammenhang mit der Identität und die Beziehung der Schüler zu ihren Herkunftssprachen thematisieren und wahrnehmen.

Die Schüler mit Migrationshintergrund können den Unterricht bereichern und den anderen Schülern die Möglichkeit geben, aus ihrer Komfortzone auszutreten. Wie meine Forschung zeigt, die Muttersprache und die Beziehung zu ihr spielt in der Identitätsbildung und im Integrationsprozess eine wichtige Rolle. Die alle in meiner Forschung befragten Schüler haben zu ihrer Muttersprache bzw. Muttersprachen eine emotionelle Beziehung. Einerseits stehen Silwand, Sheyda, Nebal und Zaynab, die warme Beziehung zu ihren Muttersprachen haben, andererseits stehen Mohammad und Sedighe, die einer aus ihren Muttersprachen positiv wahrnehmen, aber der zweite verbindet sie mit Krieg und Gewalt und bewerten diese Sprache negativ. Dazwischen steht Abulfaz, der ihre eine Muttersprache mag, aber in der Beziehung zu der zweiten hat er Chaos und kann sich nicht entscheiden, ob er diese Sprache mag oder hasst. Die Herkunftssprache bzw. Herkunftssprachen spielen für emotionelle Entwicklung des Menschen eine große Rolle, egal ob es Beziehung zur Sprache/Sprachen positiv oder negativ ist. Es ist also wichtig, dass die Schüler ihre Mehrsprachigkeit erleben und mit anderen teilen können. Sie sollten die Möglichkeit haben, die mehr vollständigen Identitäten zu haben, nicht die eine Identität zu Lasten der zweiten zu verdrängen.

Bei meiner Forschung passierte oft, dass den Schülern mit Migrationshintergrund in der Schule verboten wurde, ihre Muttersprache zu nutzen. Es verursachte merkbare Gefühle der Unsicherheit und der Minderwertigkeit. In ihren Biographien kann man beobachten, dass sie oft ein Trauma erlitten und unter dem Druck der Umstände ihre Familie, ihre Freunde und ihr Heim verlassen mussten. Ihre Sprache ist oft das einzige, was ihnen blieb. Wenn es ihnen noch verboten wird, diese Sprache zu verwenden, könnte es für sie einen großen Einschlag in die „Ich-Identität“ sein. Wie ich aber im theoretischen Teil erwähnte, die stabile „Ich-Identität“ ist sehr wichtig für die Konstruktion der Gruppenidentität. Die „Ich-Identität“ ist also ein Faktor der Stabilität, der zur erfolgreichen Integration in die Aufnahmegesellschaft hilft.

In dieser Forschung wollte ich zeigen, dass eine Sprache nicht nur ein kommunikatives Mittel ist, sondern trifft auch die emotionelle Ebene. Zu diesem Ziel führt der Unterricht, der die einzelnen Sprachen integriert und die Heterogenität der Klasse unterstützen wird. Migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sollte nach meiner Meinung eine große Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Großen Einfluss im Kontext der erfolgreichen Integration spielt auch die Familie. Die Eltern, die mit den Jugendlichen flüchteten, sollten für sie ein Vorbild sein. Sie sollten das

Sicherheitsgefühl anbieten und währenddessen auch Anforderungen auf die sprachliche und kulturelle Integration der Kinder haben. Die Eltern, die selbst Deutsch als Zweitsprache lernen und erfordern Deutsch zu sprechen auch zu Hause, unterstützen ihre Kinder auf natürlicher Weise. Man könnte allgemein behaupten, dass vor allem die Väter, die in die Arbeit gehen und sich in sozialen Kontakte jeden Tag bewegen, können ihre Kinder zum Deutsch zu sprechen motivieren und könnten sie dazu führen. Die Mütter haben dann häufig in der Familie die Schutzkompetenz (vgl. Kapitel 7. 1 Silwand und 7. 2Mohammad). Diese Regel legt die Mutter von Zaynab wider, die mehr als der Vater emanzipiert ist. Sie selbst hat Probleme mit erfolgreicher Integration, besucht die Integrationskurse und hat Motivation, ihre Tochter zu unterstützen, damit sie bessere Möglichkeiten als sie hätte. Für sehr demotivierend halte ich das Verhalten der Eltern von Nebal. Sie sprechen in allen Situationen nur in ihrer Muttersprache, unterstützen ihre Kinder weder im Erlernen des Deutsch noch in der Bildung nicht. Es hat einen negativen Einfluss auf Nebal, der Chaos in sich selbst hat, fühlt sich unsicher und hat Angst zu kommunizieren. Die komplizierteste und die stressigste Situation erleben dann die Jugendlichen, die ohne Eltern flüchteten (Sedighe, Abulfaz und Sheyda). Sedighe und Sheyda haben innere Motivation, Deutsch zu erlernen. Sedighe hatte ihren Eltern und ihrer Tante, die später erschossen wurde, versprechen, dass sie alles für die erfolgreiche Integration im Aufnahmeland macht. Sheyda hat große Verantwortung für ihre jüngere Schwester, um die sie sich kümmert. Abulfaz hat aber keine Motivation, er verlor alles – seine Familie, sein Heim und seine eigene Identität. Es ist also eine große Herausforderung für die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrer, diese Schüler zu motivieren schaffen. Diese Schüler negieren alles, was ihnen angeboten wird und ihr Benehmen ist oft problematisch. Der Lehrer sollte sich aber nicht entmutigen lassen und sollte sich bewusst werden, dass dieses Verhalten oft nur Reaktion auf Angst und auf Frustration ist.

Eine Voraussetzung für die erfolgreiche Integration ist die Annäherung, Toleranz und die Anpassung beider Seiten, das heißt aus Seite der Aufnahmegesellschaft, aber auch aus Seite der Migranten. Damit hängen die kulturellen Äußerungen der Schüler zusammen. Der wichtige Aspekt der Eingliederung ist kulturelle Anpassungsfähigkeit. Schüler mit Migrationshintergrund sollten über der Kultur der Aufnahmegesellschaft genug informiert werden und sollten sich um die kulturellen Gewohnheiten (z. B. spezifische Geste oder Traditionen) interessieren. Eine große Rolle spielt auch Religion. Schülerinnen, die eine Kopfverhüllung tragen, zeigen ihre kulturelle Verschiedenheit äußern und sind damit in Anpassung und Integration limitiert. Trotzdem sie die Sprache beherrschen wollen (wie z. B.

Sedighe oder Sheyda), sollten sie auch Normen der Gesellschaft respektieren und fähig sein, sich anzupassen. Die Jungen sollten dann die Frauen und Männer gleichwertig wahrnehmen und jede Frau immer respektieren.

Es scheint mir aber als eine uneffektive Lösung, die Schüler zu zwingen, ihre kulturellen und religiösen Gewohnheiten zu verdrängen. Es führt nur zur Marginalisierung der Minderheitsgruppen, die sich in Gesellschaft minderwertig fühlen. Eine Lösung könnte darin bestehen, kulturelle Vielfalt, religiöse und sprachliche Verschiedenheiten im Unterricht zu thematisieren und in Jugendlichen Interesse erwecken, sich freiwillig eingliedern zu wollen. Es muss man aber erwähnen, dass es in jedem Fall die anspruchsvollste Aufgabe und eine Herausforderung für den Lehrer ist – es ist ein unerbittlicher Test seiner pädagogischen Kompetenzen.

9. 1 Empfehlungen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht

Die Schüler mit Migrationshintergrund nehmen ihre Mehrsprachigkeit positiv oder negativ, identitätsstiftend oder identitätsdrohend wahr, sind mit ihr einverstanden oder haben Angst. Die Wahrnehmung hängt aber aus großem Teil von dem Lehrer ab und auch von Methoden, die im Kontext der einzelnen Fächer verwendet werden. Aus diesem Grund möchte ich an dieser Stelle einigen Tipps für Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht anbieten.

Im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht können Herkunftssprachen der Schüler verglichen werden und es sollte über Stereotypen bzw. Vorurteile zu bestimmten ethischen Gruppen, die in den Köpfen der Gesellschaft sehr stark verankert sind, gesprochen werden. Das wichtigste nach meiner Meinung ist es, die Verschiedenheiten und kulturelle/sprachliche Unklarheiten im Unterricht nicht übersehen, sondern thematisieren.

In diesem Kapitel möchte ich Empfehlungen für die Unterrichtspraxis ableiten. Es werden Aktivitäten dargestellt, die der Lehrer im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht verwenden könnte. Es werden auch Empfehlungen für Lehrkräfte und für Eltern beschreibt.

Die nachfolgenden Aktivitäten halte ich für geeignet, als sich die Klasse neu kennen lernt.

- Sprachenvielfalt der Schüler in der Klasse wird thematisiert. Auf eine Pinnwand werden Fotos der Schüler angeheftet und dazu werden Sprechblasen zugeordnet, in denen einen Ausdruck (z. B. Hallo, Guten Tag) in ihren Muttersprachen geschrieben wird.

- Sprachenvielfalt der Schüler wird mithilfe von Farben dargestellt. Der Hintergrund der Pinnwand beinhaltet eine Farbe (ist z. B. grün). Diese Farbe symbolisiert Deutsch, das für alle Schüler mit Migrationshintergrund als gesamte Zweitsprache gilt. Es werden Fotos der Schüler ausgedrückt, dann werden Schüler bzw. ihre Fotos mit den Stecknadeln verbunden, die eine gemeinsame Muttersprache haben.
- Schüler können mithilfe des Lehrers ein Plakat gestalten, an dem ihre Fotos, Herkunftsländer und Sprachen dargestellt werden. Dieses Plakat kann dann im Eingang der Schule hängen, damit jeder, der zur Schule kommt, sieht, wie die Schülerschaft aussieht.
- Sprachbiographie mithilfe der Spalten reflektieren. Es werden Spalten ausgebildet, die Fragen beinhalten: Die Sprache/n spreche ich zu Hause, die Sprache/n spreche ich in der Schule, in dieser Sprache kann ich bis 10 zählen, in dieser Sprache kann ich *Guten Tag* sagen, diese Sprache möchte ich lernen...(als eine Alternative zu dieser Aktivität könnte mein Fragebogen ausnutzt werden, vgl. Anhang 1)
- Schüler können ein Plakat mit Grußformeln in verschiedenen Sprachen gestalten.
- Schüler stellen sich und ihre Sprachen vor. Sie halten eine Präsentation über sich selbst, über ihre/n Herkunftssprache/n, über ihr Herkunftsland, Kultur und Religion, Familie, Hobbies, Essen u. a. Sie können Fotos und typischen Gegenstände mitbringen und der Klasse vorstellen. Diese Auftritte können dann noch beim Elternabend oder Schultag präsentiert werden.
- Sprachenporträtmethode nach H. J. Krumm und effektive Arbeit mit denen. Sprachenporträts werden erstellt. Aufgabe ist: *Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe. Erkläre deine Zuordnung. Male den Umriss so aus, dass man sieht, welche Bedeutung deine verschiedenen Sprachen für dich haben und welche Gefühle du mit ihnen verbindest. Das kannst du mit der Wahl der Farbe, mit der Größe der Fläche und mit der Zuordnung zu bestimmten Körperteile ausdrücken.* Danach kommt eine Präsentation der Sprachenporträts in Kleingruppen, eine Präsentation von der Klasse und die Schreibaufgabe auf das Thema *meine Sprachen* und Feedback von der Lehrperson.
- Brainstorming – *Wie viele Sprachen gibt es in der Welt/in Deutschland/in Österreich?* In der Klasse könnte dann die Landkarte hängen, wo die einzelnen Herkunftsländer der Schüler eingetragen werden.

- Jede Klasse bestimmt sich ein Tier, die sie als „das Maskottchen“ haben möchten. Dieses Tier symbolisiert ihre Klasse. Ihre Körperteile werden unterschiedlich bemalt und beschrieben danach, welche Sprachen die ganze Klasse spricht. Die Schüler können ihre Fantasie entwickeln und ein ganz besonderes Tier schaffen. Dieses Bild wird dann an der Klassentür hängen.

Die weiteren Aktivitäten halte ich für geeignet in jeder Phase des Unterrichts.

- Es können Wörter gesammelt werden, die mit dem gleichen Anlaut in zwei Sprachen beginnen (z. B. auf Deutsch *die Katze* und auf Türkisch *kedî*). Dafür werden die Webseiten www.blinde-kuh.de oder www.zzebra.de oder das „Twin ABC-Buch“ verwendet. Schüler können die Rolle der Sprachdetektiven übernehmen und diese Wörter suchen.
(In der ersten fünf Minuten in der Stunde kann der Lehrer die Aufgabe vergeben: *Wer findet ein Obst/ein Tier/eine Farbe..., die in beiden Sprachen mit gleichen Laut beginnt?*)
- Singen in unterschiedlichen Sprachen. Schüler können ihre Lieblingslieder nennen, die sie z. B. zu Hause mit ihrer Familie singen. Eltern helfen zu Hause ihren Kindern, die Texte von den Liedern zu verfassen. Diese Lieder werden in nächsten Stunden präsentiert und die Schüler können ein gemeinsames Liederbuch gestalten.
- Spielen in verschiedenen Sprachen. Schüler können am Anfang oder am Ende der Stunde die „stille Post“ mit Wörtern aus verschiedenen Sprachen spielen oder Zungenbrecher sammeln.
- Theater in verschiedenen Sprachen spielen, um verbale und nonverbale Mittel verbinden zu können. Einige Schüler spielen das Theater, die andere raten, worum es gehen könnte. Sie machen vor allem die Mimik und die Gestik aufmerksam.
- Sprachcollage gestalten. Schüler sammeln Materialien in unterschiedlichen Sprachen, wie z. B. Zeitungen, Verpackungen oder Werbungsblätter. Die Klasse gestaltet dann gemeinsame Sprachcollage, die sie immer verbreiten. Grundwörter können übersetzt ins Deutsch werden und zum Zweck des Memory- oder Dominospiel ausgenutzt werden.

Tipps für Lehrkräfte/für Schule

- Lehrer sollte sich bemühen, mit der Familie zu kommunizieren.
- Bei der Schulanmeldung stellt er die Sprachen der Familie fest.
- Er sollte nach richtiger Aussprache von den Namen der Schüler fragen, sich nicht schüchtern und Name so lange aussprechen, bis es wirklich richtig wird.
- Lehrkräfte können die mehrsprachigen Bücher/CDs/Unterrichtsprogramme und andere Hilfsmittel in die Schulbücherei besorgen und die Kinder/Jugendlichen zum Lesen führen. In Bücherei hängen Plakate, Sprachcollage oder Präsentationen, die Schüler schufen.
- Eltern bekommen vom Lehrer Empfehlungen, wie Kinder zu führen, mit mehreren Sprachen aufzuwachsen.
- Lehrer sollte mit verschiedenen Dolmetschern, die die Schule besorgt, mitarbeiten, und ihre Hilfe z. B. in der Kommunikation mit den Eltern ausnutzen. Webseiten sollten übersetzt werden und mehrsprachig sein.
- Lehrer sollte die Schüler die Grundterminologie aus dem Bereich von Mehrsprachigkeit vermitteln, damit sie über sich und ihre Sprachen erzählen können. (Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Erlernen, Erwerb, Herkunftsland, Aufnahmeland, Identität, Kultur, Religiös)

Tipps für Eltern der mehrsprachigen Kinder

- Sie sollten mit ihren Kindern viel kommunizieren, die Kommunikation ist ein Schwerpunkt!
- Es ist nach meiner Meinung wichtig, in Muttersprache mit ihnen zu reden, um das Sicherheitsgefühl und das „Ich“ zu verstärken. Sie sollten aber Deutsch sprechen und vor allem mit Schule mitarbeiten.
- Sie sollten ein Vorbild für die Kinder sein, mit ihnen raus gehen und Deutsch sprechen (z. B. an Straßen, in Geschäfte), egal ob sie Fehler machen, Fehler gehören zum Lernen.
- Sie sollten erfordern, damit Kinder auch Deutsch beschreiben, was sie sehen. Sie sollten Kinder unterstützen und motivieren Hochdeutsch und auch Dialekt zu sprechen.

- Es ist identitätsstiftend, mit Kindern Lieder in der Muttersprache/n aber auch in Deutsch singen und mit ihnen verschiedene Texte/Bücher lesen. Das Früherlernen der Schrift ist für Schüler ein großer Vorteil.
- Eltern sollten keine Angst haben, um Hilfe in der Schule, bei Nachbarn oder bei Integrationsfonds zu bitten.
- Sie sollen mutig sein und für ihre Kinder eine große Sicherheit sein.

Schlusswort

Eine effektive und erfolgreiche Integration und eine Identitätsbildung der Schüler mit Migrationshintergrund hängen auf den objektiven und subjektiven Faktoren ab. Die objektiven Faktoren werden von Aufnahmeland geprägt, es sind das Bildungssystem und die Curricula, die den Inhalt einzelnen Stunden bestimmen. Das größte Ziel ist, Konzeption der Heterogenität im Unterricht zu unterstützen und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht positiv bewerten und entwickeln. Dazu trägt Anforderung kompetenten und empathischen Lehrkräfte bei, die wissen, wie mit diesen Schülern arbeiten und wie sie motivieren. Sie sollten auch fähig sein, den Eltern Empfehlungen geben und offen für Mitarbeit sein. Sprachliche und kulturelle Vielfalt sollte im Unterricht besonders thematisiert werden, um die Ich-Identität der Schüler zu verstärken. Nur wenn die Ich-Identität bzw. die Einstellung der Schüler zum Herkunftsland und zu Herkunftssprachen stabil ist, entstand der Raum für die Bildung einer neuen/nächsten Identität. Diese neue Identität ist aber stiftend und verdrängt die ursprüngliche Identität nicht.

Eine wichtige Rolle spielen auch die subjektiven Faktoren, und zwar vor allem Motivation und Interesse der Schüler. In diesem Kontext sind es ihre Eltern, die ihnen unterstützen können und die ihre Motivation erhöhen. Oft passiert aber, dass Schüler allein flüchten, ohne Eltern kamen und traumatisierte Erfahrungen erlebten. In diesem Fall ist die Rolle des Lehrers um eine Funktion der Erzieher verbreitet, der nicht nur pädagogisch geeignete Methoden im Unterricht wählt, sondern berücksichtigt vor allem psychologischen Aspekt. Der Lehrer muss sich über das Problemverhalten dieser Schüler hinwegsetzen, emotionell warme und offene Atmosphäre im Unterricht anbieten, aber auch Autorität bleiben, die die Regeln bestimmt.

In dieser Arbeit geht es mir nicht darum, endgültige Lösungen bestimmen, sondern nur festgesetzte Problembereiche aufmerksam zu machen. In meiner Forschung handelt es sich um die Fallstudie der sieben Befragten, die sich für das Ziel legt, diese Gruppe detailliert zu erkennen, ihre persönliche Geschichte zu untersuchen und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis anzubieten. Die Behauptungen kann man also in keinem Fall für alle Flüchtlingsjugendlichen verallgemeinern. Diese qualitative Forschung könnte weiter als Ausgangspunkt für eine quantitative Forschung verwendet werden, in dem diese Behauptungen statistisch überprüfen sein werden können.

Resumé

Problematika vícejazyčnosti, identity, kulturní rozmanitosti a integrace osob s odlišným mateřským jazykem je v současné době světových konfliktů a globalizace hojně diskutována a stává se středobodem výzkumného zájmu. Žáci s odlišným mateřským jazykem obohacují výuku o nový pohled na svět. Právě jejich jazyková a kulturní rozmanitost jim nabízí možnost pohybovat se ve dvou odlišných světech, čímž jsou jejich obzory značně rozšířeny. Zkoumání jejich jazykových biografií či jazykové a kulturní identity se tak stává velkou výzvou v oblasti didaktiky cizích jazyků.

Můj zájem o toto téma byl prohlouben díky studijnímu pobytu v Linci, kde jsem absolvovala praxi z předmětu „němčina jako cizí jazyk“ ve třídě s migranty. Na základě této zkušenosti jsem vybrala sedm žáků – tři ze Sýrie, dva z Afghánistánu a dva z Iráku, ve věku 12-14 let, u nichž jsem se rozhodla zkoumat jejich (nejen) jazykové biografie a následný odraz ve výuce němčiny jako cizího jazyka.

Tato diplomová práce sestává z části teoretické i praktické. V teoretické části byla věnována pozornost čtyřem oblastem, které do značné míry životy migrantů ovlivňují, a to – vícejazyčnosti, identitě, kultuře a kulturní rozmanitosti, migraci, potažmo integraci a asimilaci. Byly definovány základní pojmy, přičemž byl brán zřetel právě na žáky s odlišným mateřským jazykem. Praktická část této práce obsahuje případovou studii již zmíněných sedmi žáků, u kterých byl pomocí dotazníkové metody, narativního interview a metody jazykových portrétů podle H. J. Krumma zrealizován kvalitativní výzkum.

Cílem této práce bylo jazykové biografie popsat, zanalyzovat a pokusit se v nich nalézt styčné body. Cílem bylo zjistit, jestli má migrací podmíněná vícejazyčnost vliv na tvorbu identity žáků, popřípadě jak je tento vliv velký. Bylo zkoumáno, jak jsou žáci vnímaví ke kulturním odlišnostem, do jaké míry ovlivňují jazyky jejich identitu a jak daleko jsou na cestě k úspěšné integraci. Bylo nasnadě určit vliv jazykových biografií žáků na jejich úspěšné začlenění do výuky, ale i do života v Rakousku. Cílem bylo pak především poskytnout doporučení a tipy pro výukovou praxi němčiny jako cizího jazyka a zaujmout stanovisko k problematice motivace v tomto předmětu.

Často dochází k tomu, že bývají migrantům na základě jejich odlišného jazyka a kultury přisuzovány negativní konotace a společnost má vůči nim mnoho předsudků, na základě nichž jsou pak migranti škatulkováni a vyčleňováni. Většina z těchto jevů však vzniká na základě nedostatečné informovanosti, migranti bývají házeni „do jednoho pytle“,

což však může mít fatální dopad na jejich identitu a integraci. Také na základní škole, na které jsem výzkum prováděla, nebyli domovští žáci dostatečně informováni o svých spolužácích – migrantech. Nikdo z žáků neznal konkrétní důvod jejich příchodu. Nikdo ze spolužáků nevěděl, co tito žáci zažili, jaká je jejich kultura a proč se chovají způsobem, který je mnohdy v rozporu se zvyky a tradicemi v Rakousku. Na jedné straně je ve výuce cizího jazyka školní vícejazyčnost, která je předepsaná učebními osnovami, velmi podporována, na druhé straně stojí vícejazyčnost podmíněná migrací, která je často marginalizována. Tento fakt vnímám jako základní problém vzdělávacího systému, potažmo kurikul jednotlivých předmětů cizích jazyků. Důležitou součástí výuky by mělo být dle mého názoru právě tematizování a informování o životech těchto žáků, o jejich zemích, kultuře, a především o jejich jazyce a jazykové identitě. Velkou posilou v tomto směru by mohli být bilingvní a vícejazyční učitelé, kteří by rozvíjeli interkulturní kompetenci u žáků na základě vlastních zkušeností. Jazyk totiž není pouze nástrojem komunikace, nýbrž zasahuje především rovinnu emocionální. Nehledě na to, zda je tato rovina zasažena emocemi pozitivními či negativními, důležité je, aby mohli žáci ve výuce svou vícejazyčnost sdílet a být na ni pyšní.

Pro výukovou praxi bylo doporučeno, aby učitelé nezakazovali těmto žákům užívat svůj mateřský jazyk, jelikož ten je mnohdy tím posledním odkazem k jejich kultuře a domovu, který jim zůstal. Možnost mluvit svým mateřským jazykem dává možnost k vytvoření stabilní identity žáků. Pouze když je tato vytvořena, může k ní přibýt identita další, která je však pro žáka obohacující a netvoří pro něj žádné ohrožení – dovoluje koexistenci obou identit.

Výsadní postavení zauímají v otázce motivace rodiče, kteří by měli být pro své děti vzorem. Měli by poskytovat žákovi jistotu, ale zároveň na něj klást požadavky jazykové a kulturní integrace, v níž by měli jít sami příkladem. V tomto ohledu se nabízí přisoudit klíčovou roli hlavně otcům, kteří jsou obvykle, na rozdíl od matek, v zaměstnání, udržují sociální kontakty a učí se proto jazyku podstatně rychleji. Z výzkumu však vyplývá, že i matky, které se obávají stejných neúspěchů u svých dětí, které zažily ony samy, je dokážou výrazně motivovat. Výzvou pro učitele jsou pak ti žáci, kteří přišli do Rakouska sami a bez jakékoliv motivace integrovat se do společnosti. Tito žáci většinou skrývají své traumatické zážitky a strach z neznáma za problematické chování. Učitel by se však neměl nechat odradit a měl by vedle vzdělávací funkce ve vyučování uplatnit i funkci výchovnou. Řešení nevidím ve striktním zakazování kulturních a náboženských projevů, nýbrž ve volbě vhodných metod, díky kterým se žák bude chtít do společnosti začlenit dobrovolně. Nutno však zmínit, že tento

cíl klade nekompromisní požadavky na výborné pedagogické kompetence učitele a na jeho a psychickou stabilitu. V tomto ohledu byly doporučeny aktivity, které by mohly být ve výuce němčiny jako cizího jazyka využívány a mohly by konstruktivně řešit problematiku heterogenity třídy. V poslední řadě byla vyvozena i doporučení pro učitele a pro rodiče, kterými by se mohli při práci s těmito žáky řídit.

Literaturverzeichnis

BORTZ, Jürgen und Nicola DÖRING (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer Verlag. ISBN 978-354033-305-0.

BRIZIĆ, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und geschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann Verlag. ISBN 978-3-8309-16-81-9.

BUSCH Brigitta (2010). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Drava Verlag: Wien. ISBN 987-3-85435694-3.

BUSCH, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Tübingen: A. Francke Verlag. ISBN: 978-3-8252-3774-5.

DE ROSA, Raffaele (2007). *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern: Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Bern: Hauptverlag. ISBN 978-3258071619.

FRANCESCHINI, Rita (2003). Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP). In: MONDADA, Lorenza, Simona PEKAREK und Georges LÜDI. *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism: Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: A. Francke Verlag. ISBN 978-3772080272.

FREISE, Josef und Anette MÜLLER (2004). *Mehrkulturelle Identität im Jugendalter*. Münster: LIT Verlag. ISBN 978-382-58767-39.

GLÄSER, Jochen und Grit LAUDEL (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wien: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-458-8475-0.

GUGENBERGER, Eva (1995). *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft*. Wien: Universitätsverlag. ISBN 3-85114-225-X.

HAMERS, Josiane und Michel BLANC (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-05216-484-31.

HERCZEG, Petra (2006). *Sprache als Erbe. Aufwachsen in mehreren Sprachen*. Klagenfurt: Wieser Verlag. ISBN 978-3-851-296-105.

HU, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN 978-382-3360-155.

HU, Adelheid (2005). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN 978-382-336448-1.

JANÍKOVÁ, Věra (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5035-8.

JANÍKOVÁ, Věra (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita – Muni Press. ISBN 978-80-210-6683-0.

- KOHITE-MEYER, Irmhild (1999). Spannungsfeld Migration: Ich-Funktion und Ich-Identität im Wechsel von Sprache und kulturellem Raum. In: PEDRINA, Fernanda et al. *Kultur, Migration, Psychoanalyse. Eine Vortragsreihe des Psychoanalytischen Seminars Zürich*. Tübingen: Edition Diskord. ISBN 3-892-95657-X.
- KRÄMER, Gesa und Stephanie QUAPPE (2006). *Interkulturelle Kommunikation mit NL. Einblick in fremde Welten*. Wien: Uni-edition. ISBN 978-3-937151-43-4.
- KREMnitz, Georg (1994). *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte*. Wien: Braumüller. ISBN 978-3-7003-1071-6.
- KRESIĆ, Marijana (2011). Deutsch-kroatische Sprachidentitäten. In: GLOVACKI-BERNARDI, Zrinjka. *Deutsch in Südost- und Mitteleuropa: Kommunikationsparadigmen im Wandel*. Osijek: Internationales Symposium. ISBN 978-953-175-347-0.
- KRUMM, Hans Jürgen (2009). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Lesen, Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Wien: Studien Verlag. ISBN 978-370-6549-288.
- KRUMM, Hans-Jürgen und Eva-Maria JENKINS (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva. ISBN 3-95008875-X.
- KRUMM, Hans-Jürgen und Paul R. PORTMANN-TSELIKAS (1998). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Deutsch zwischen den Kulturen*. Innsbruck: Studien Verlag. ISBN 3-7065-1325-0.
- KRUMM, Hans-Jürgen und Paul R. PORTMANN-TSELIKAS (2000). *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 4, Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdspracherwerb*. Wien: Studien Verlag. ISBN 978-3706515337.
- KRUMM, Hans-Jürgen und Ruth WODAK (2003). *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt/ The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. ISBN 978-65-435-3599-1.
- LAMNEK, Sigfried (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Berlin: Beltz Verlag. ISBN 978-3-531-14704-87.
- LÜDI, Georges (1996). Mehrsprachigkeit. In: GOEBL, Hans, Peter Hans NELDE, Zdeněk STARÝ et. al. *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag. ISBN 978-3-11-020324-0.
- OPPENRIEDER, Wilhelm und Maria THURMAIR (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: JANICH, Nina. *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr Verlag. ISBN 3-8233-5761-1.
- PUTZAR, Oskar (2006). Staat – Nation – Sprache. In: ABEL, Andrea, Mathias STUFLESSER, Mathias, Magdalena PUTZ. *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Bolzano: Bozen, Europ. Akademie. ISBN 3-8258-4634-2.
- SCHOEN, Ulrich (2000). *Mensch sein in zwei Welten. Bi-Identitäten in Sprache, Religion und Recht*. Münster: LIT Verlag. ISBN 3-8258-4634-2.

THIM-MABREY, Christiane (2003). Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: JANICH, Nina. *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr Verlag. ISBN 3-8233-5761-1.

TOPHINKE, Doris (2002). *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Hamburg: Schneider Verlag. ISBN 978-38967656-11.

TOSIĆ, Jelena (2011). „Minderheiten“, „Ausländer“, „Gastarbeiter“, „Flüchtlinge“. Überlegungen über die Macht der Begriffe. In: KLETZANDER, Helmut. *Minderheiten in Österreich. Kulturelle Identitäten und die politische Verantwortung der Ethnologie*. Wien: Facultas Verlag- und Buchhandels AG. ISBN 3-85114-519-4.

WAGNER, Peter (1998). Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität. Erinnerungen, Geschichte, Identität 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 3-518-29004-5.

ZIMMERMANN, Klaus (1992). *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag. ISBN 3893545417.

Internetquellen:

URL 1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. [online]. [zit. 2018-04-23]. Verfügbar unter <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm>

URL 2 Duden-Wörterbuch. Die deutsche Rechtschreibung, Bereich Identität. [online]. [zit. 2017-11-28]. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>

URL 3 ABA Fachverband. Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. [online]. [zit. 2017-10-28]. Verfügbar unter <http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=1058>

URL 4 Lexikon der Migration. [online]. [zit. 2018-03-27]. Verfügbar unter <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/migration/>

URL 5 Magazin Zeit. [online]. [zit. 2018-04-16]. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/ihr-forum-wie-koennen-schueler-mit-migrationshintergrund-besser-in-den-unterricht-integriert-werden-1.2139452>

URL 6 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [online]. [zit. 2018-04-12]. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/EN/Startseite/startseite-node.html>

URL 7 Bundeszentrale für politische Bildung. [online]. [zit. 2018-04-12]. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/>

URL 8 Österreichisches Integrationsfond. [online]. [zit. 2018-04-13]. Verfügbar unter <https://www.integrationsfonds.at/>

URL 9 Bundesministerium des Inneren. [online]. [zit. 2018-04-12]. Verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/DE/startseite/startseite-node.html>

URL 10 Verfüllung der Frauen. [online]. [zit. 2018-03-17]. Verfügbar unter <https://www.onetz.de/deutschland-und-die-welt-r/politik-de-welt/fragen-und-antworten-zur-debatte-um-das-burkaverbot-klarheit-in-der-verschleierung-d1690969.html>

Anhang

Anhang 1: Qualitative Fragebogen und Sprachenporträt

Fragebogen über deine Sprachbiographie

Was ist das die Sprachbiographie? Es ist eine Erzählung über Sprachen in deinem Leben.

Welche Sprache hast du als erstes gelernt? (Persisch) بار؟ اولین برای یادگیری در شما به زبانی چه

In welcher Sprache drückst du deine Gefühle am besten aus?

In welcher Sprache denkst du:



a) Beim Unterricht? (Arabisch) تدریس؟ عند

b) In den Pausen?

c) Zu Hause? li malê? (Kurdisch)

d) Auf dem Weg zur Schule? Okula giderken? (Türkisch)

Gab es Fantasiewörter in Deutsch oder in anderen Sprachen, die du erfunden hast?

Hast du Lieblingswörter in Deutsch? Welche?



Hast du Lieblingswörter in deiner Muttersprache? Welche?

Hast du Lieblingswörter in anderen Sprachen? Welche? Do you have favorite words in other languages? Which? (Englisch)

Hast du schon die Erfahrung mit Gesten in anderen Sprachen? = Wie zeigst du zum Beispiel, wenn dir etwas schmeckt? Ist es anders in deiner Sprache und in Deutsch?



Gefällt es dir mehr Dialekt, oder Hochdeutsch?

Wo sprichst du im Dialekt und wo sprichst du Hochdeutsch? Servas! (österreichischer Dialekt)

Können deine Eltern Deutsch sprechen? Können sie einige Mundarten (Dialekt) sprechen?

Wie haben deine Eltern (bzw. deine Hauptbezugspersonen) in deiner Kindheit miteinander gesprochen?

Wie sprichst du zu Hause?

Wie viele Sprachen spricht ihr in deiner Familie?

Hat sich nach deiner Ankunft in Österreich etwas verändert? Sprecht ihr zu Hause anders?

Hat sich mit deinem Schuleintritt etwas an deinem Sprachverhalten verändert?



Hat sich mit deinem Schuleintritt etwas an der Sprache deiner Eltern verändert?

Welche Schwierigkeiten können die fremdsprachigen Kinder in der Schule haben? Was denkst du?

Hattest du Schulschwierigkeiten, die mit deinem Sprechen zu tun hatten?

Erinnerst du dich an Missverständnisse, die du bei falsch Verstandenem hattest? Kannst du diese Situation kurz beschreiben?





Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe. Erkläre deine Zuordnung: Male den Umriss so aus, dass man sieht, welche Bedeutung deine verschiedenen Sprachen für dich haben und welche Gefühle du mit ihnen verbindest. Das kannst du mit der Wahl der Farbe, mit der Größe der Fläche und mit der Zuordnung zu bestimmten Körperteile ausdrücken.

Sprachen und ihre Farben

